

JOEL MARKS

University of New Haven, USA

## „PORADNIK OSZUKIWANIA” JAKO TEMAT zaj wiczenio wych z etyki<sup>1</sup>

Jaki jest sens nauczania o aborcji, eutanazji czy karze śmierci, je li studenci s nieuczciwi wobec prowadz cego takie zaj cia?<sup>2</sup> (a czyni tak a 80 % studentów<sup>3</sup>). Nieszczero stała si reguł post powania. Co wi cej, zaj cia z etyki nie s tu wyj tkiem. To, co pocz tkowo uchodziło za dowcip o nieuczciwo ci studentów na zaj ciach z etyki<sup>4</sup>, teraz okazało si faktem<sup>5</sup>. Dlatego te dziesi lat temu postanowiłem „chwyci byka za rogi” i rzuci wy-

<sup>1</sup> Joel Marks: *Cheating 101: Ethics as a Lab Course*. „Teaching Philosophy”, 26:2, June 2003, Ohio, USA. Przekładu tekstu dokonali studenci w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego, uczestnicy translatorium angielskiego w r. akad. 2003-2004, a byli to: Karolina Berendt, Anna Chomiak, Natalia Fijewska, Magdalena Gawin, Michał Izak, Oliwia Kału y ska, Dominik Klimczak, Sylwia Knobloch, Mirosław Kowalski, Kamila Kozielska, Krzysztof Michałowski, Dominik Mokrzewski, Julia Nowak, Luiza Poreda, Monika Ruzzkawska, Wiktoria Sawicka, Gra yna Socala, Jan Socho , Marcin Szewera, Katarzyna To ko, Wioletta Trzci ska, Anna Wyszomierska, Aleksandra Zieli ska, Aleksandra ótowska.

<sup>2</sup> Podobnie twierdzi B. Gould w swoim eseju *Better Hearts: Teaching Applied Virtue Ethics* („Teaching Philosophy” 25:1, March 2002, s. 1-26), aczkolwiek autor, podkre laj c rolę kształcenia charakterów na zaj ciach z etyki, z tajemniczych powodów pomija główne problemy, z którymi borykamy si sami.

<sup>3</sup> Na przykład „Przez całe lata dziewi dziesi te, jak donosi *Who's Who* w opracowaniu *Among High School Students*, prawie 80 % młodzie y przyznawało si do oszukiwania w szkole redniej” (z *Students' Priorities Yield Sorry Results*, a report by Educational Communications, 2002).

<sup>4</sup> W niedzielnym wydaniu „Calvin and Hobbes” z 12 wrze nia 1993 tytułowy bohater Calvin prowadzi rozmow ze swoim wyimaginowanym kumplem Hobbesem na temat dylematów zwi zanych z oszukiwaniem na pisemnym sprawdzianie. „Jak wi c podj łe decyzj ?”, pyta w ko cu Hobbes. „ adnej” - odpowiada Calvin - „Zabrakło mi czasu, wi c oddałem czyst kartk ” „Przyznanie si do bł du jest moralnym zwyci stwem” - komentuje t odpowied Hobbes. „Otó to” - replikuje Calvin - „W ko cu na zaj ciach z etyki nie wypada oszukiwa ”.

<sup>5</sup> B. Cornforth, wykładowca w San Diego State University prowadz cy zaj cia z etyki biznesu, przylapał na ci ganiu dwudziestu pi ciu studentów spo ród swojej dwudziestosiedmioosobowej grupy. Korzystali oni z pirackich opracowa komputerowych (zob. J. Reno: *Need Someone in Creative Accounting?* „Newsweek”, 17 maja 1999, s. 51, oraz trzydziestu jeden studentów in ynierii w Carleton University in Ottawa, którzy dosłownie przepisywali fragmenty z publikacji etycznych (zob. *Students Cheat Their Way to Ethics Essays*. „Reuters”, 28 Marca 2002). [W. Mackiewicz, kierownik niniejszego translatorium, w latach 90. ubiegłego stulecia, na Wydziale Zar dzania Uniwersytetu Warszawskiego prowadził wykłady z historii filozofii, zako czone egzaminem pisemnym. Spo ród około 300 osób oszukiwało i ci gało ok. 50 %. Jedno z pyta brzmiało: „Wyja nij stanowisko eleatów w sprawie istnienia powszechnego ruchu”. Studenci prawidłowo zapisali pytanie, ale w odpowiedzi, miast pisa „eleaci”, u ywali sformułowania „ekleci”. Okazało si , e pewien „geniusz” opracował główne zagadnienia, wpisał je z bł dami do internetu, za studenci gromadnie skorzystali z tej usługi, bezmy lnie przepisuj c zawarte w takich odpowiedziach absurdy - przyp. tłum.]

zwanie swoim studentom, by na zaj ciach z etyki przestali oszukiwa<sup>6</sup>. Tu prezentuj rezultaty mojego dziesi cioletniego eksperymentu.

Moja własna edukacja w tej dziedzinie rozpoczął się pod koniec lat 80. ubiegłego wieku. Pewnego dnia zadałem krótki test moim studentom na zaj ciach z etyki. Proszę, aby sformułowali tylko jedno zdanie na temat przydzielonej im wczoraj pracy domowej, chciałem się zorientować, ilu z nich uporało się z nią na czas. Gdy sprawdzałem te krótkie testy, natknąłem się na identyczne odpowiedzi. Potem znalazłem kolejną odpowiedź, która brzmiała podobnie, i upewniony w swoim podejrzeniu, znalazłem następną takie samo zdanie w tej części testów, które sprawdziłem uprzednio. Gdy skończyłem sprawdzać cały zestaw odpowiedzi, podzieliłem je na pięć grup po mniej więcej cztery testy w każdej grupie. Wiedziony przeczuciem, sprawdziłem plan rozmieszczenia studentów, który zwykle pomagał mi utrwalić sobie ich nazwiska. Otóż owe grupy odpowiedzi dokładnie odpowiadały rozmieszczeniu studentów w sali. Stąd wniosek: większość studentów z mojej grupy wiczeniowej z etyki bez najmniejszych skrupułów cięgała od swoich siadów!

Jak powiadam, witaj w realnym świecie. Najwyraźniej należałem do jakiejś znikomej mniejszości (choć w czasie mojego studiowania rzeczy miały się inaczej), dla której oszukiwanie na uczelni było czymś nie do pomyślenia - w takim samym stopniu jak kradzież czy zabójstwo, chociaż oczywiście wiedziałem, że niektórzy ludzie oszukują (podobnie, jak niektórzy kradną czy zabijają). Tak więc zbulwersowało mnie to, że większość moich studentów oszukuje na zajęciach. Kiedy potem na nich skierowałem wzrok, ujrzałem salę pełną ludzi, którzy próbowali mnie zwieść. Czy wiat oszalał, czy ja? Może ja, ale przecie fakty są faktami<sup>7</sup>. Co powinienem zrobić w tej sytuacji?

Rozważając problem, wkrótce uświadomiłem sobie, że każda z oczywistych rozwiązań może mieć katastrofalne skutki dla procesu nauczania. Po pierwsze, mając na względzie powszechność oszukiwania, moje podejście do tego procederu mogłoby nastawić mnie negatywnie do słuchaczy, ale odwrotnie - słuchaczy do mnie. Wówczas wykładowca i student bawiliby się w kotka i myszkę: byłibyśmy przeciwnikami w występkę, jego wykrywaniu i karaniu, a nie partnerami na zajęciach. Co więcej, przepisy uczelniane tej sprawy nie regulują. Poprzednim razem, gdy przyłapałem trzech studentów

<sup>6</sup> Zob. mój artykuł *Cheating: Two Responses*. „American Association of Philosophy Teachers News”, 15:3, Listopad 1992, s. 5-9.

<sup>7</sup> Patrz też wstecz zastanawiam się, czy możliwa była jakaś bardziej uczciwa interpretacja tego wydarzenia? Wówczas jednak nikt takowej nie proponował. W każdym razie, jak wyraźnie wskazują statystyki w *Who's Who* (zob. przypis 2 w tym tekście) oraz moje późniejsze dyskusje prowadzone z setkami studentów, oszukiwanie jest nadal częste.

na gorącym uczynku i zgodnie z zasadami zgłosiłem to prodziekanowi do spraw studenckich, on, jakby na odczepnego, poinformował mnie, że aden członek kadry nauczającej nie zgłaszał dotychczas takiej sprawy. Kiedy za, zgodnie ze swoją powinnością, postawiłem tym studentom oceny niedostateczne, w ich imieniu interweniował mój przełożony. Może się więc zdarzyć, że jeśli w środowisku akademickim zyskam „złoty sław”, to studenci będą unikać moich zajęć<sup>8</sup>.

Innym typowym podejściem do problemu byłaby przede wszystkim próba zapobiegania oszukiwaniu przy użyciu różnych technik, takich jak ograniczenie pisemnych prac domowych na rzecz sprawdzianów przeprowadzanych na zajęciach (z korzyścią dla wykładowcy, który woli osobiście dopilnować studentów). Ale to ogranicza prawdziwie refleksyjną pracę, którą student mógłby lepiej wykonać w domu. Bardziej wyszukane sposoby zniechęcania studentów do oszukiwania, takie jak polecenie pisania konspektów, nie są możliwe dla tych z nas, którzy prowadzą liczne zajęcia ogólnouczelniane (i od których ponadto wymaga się prowadzenia badań naukowych etc.). W najlepszym wypadku wprowadzenie w życie tej strategii oznaczałoby, że ilość zadań przydzielonych kadrze, a także zakres tematyczny zajęć, musiałyby zostać znacznie ograniczone.

Jest jeszcze jedna znacząca wada karania i wykluczania, jeśli chodzi o zajęcia z etyki: jaki jest sens zmuszania studentów do uczciwości? Forma zajęć stałaby wówczas w sprzeczności z ich treścią. Tak byłoby ze mną, gdybym próbował zaszczerpić moim studentom racjonalne zasady właściwego postępowania, a w tym samym czasie jasno zdawałbym sobie sprawę, że sam ich nie przestrzegam. Manipulowanie ich zachowaniem byłoby wielce niepowodne i przyniosłoby skutki odwrotne do zamierzonych. Studenci doszłoby, że moje czyny są sprzeczne z moimi (i Sokratesa) słowami.

Odczucie to okazało się kluczem do metody, którą ostatecznie uwzględniłem: czy jest jakiś lepszy sposób na przekazanie treści kursu z etyki niż sprawienie, aby takie zajęcia były same dla siebie „poletkiem do wiadczalnym”? W ten sposób utrwaliła się nazwa moich zajęć wiczeniowych: „Poradnik oszukiwania”<sup>9</sup>.

Teraz w kilku słowach powiem, na czym to polega. Studenci są oceniani za czas, który poświęcają na zajęcia (podzielony według specyficznych wyz-

<sup>8</sup> Rzecz jasna, moja uczelnia nie jest wyjątkiem. Prawdopodobnie jest to kolejna tendencja mająca swe korzenie w szkole średniej, a zgodnie z publikacją w *Who's Who* około 95 % oszukujących udaje się uniknąć przyłapania „na gorącym uczynku”, a ci, którym tego dowiedziono, bardzo rzadko są pociągani do odpowiedzialności.

<sup>9</sup> Przy okazji: abym nie był poszczony o plagiat, oświadczam, że sformułowanie *Cheating 101* wykorzystane w tytule tego artykułu, zostało wcześniej pomieszczone w podręczniku Michaela Moore'a, ówczesnego studenta w Rutgers University (1992, podtytuł *The benefits and fundamentals of earning an easy 'A'*).

naczników, jak czytanie, pisanie i aktywność (na zajęciach), a nie na podstawie jako ci wykonanej pracy (pod warunkiem wypełnienia oczekiwanego minimum). Ci też mówi ci, studenci są oceniani za to, ile czasu, ich zdaniem, poświęcają na przygotowanie się do zajęć - z uwzględnieniem ich frekwencji. Zasadą obowiązującą na zajęciach jest: „Nic, oprócz twojej własnej uczciwości, nie stoi na przeszkodzie w łatwym uzyskaniu punktu”. Odpowiedzialność za uczciwość (lub jej brak) całkowicie spoczywa na barkach studentów. Szczerze mówiąc nie wiem, gdzie indziej można by ją umiejscowić, aby nie utraciła swego znaczenia!

Zajęcia obejmują standardowy materiał przewidziany dla wprowadzenia do etyki, ponadto niekiedy kieruję dyskusje i prace pisemne na temat oszukiwania. Mam teoretyczne podejście do etyki, toteż odnoszę się do omawianych teorii do kwestii nieuczciwości, na przykład: „Czy epikurejczyk oszukiwałby na takich zajęciach?”. Pierwsze dwa lub trzy zajęcia poświęcam na omówienie zasadnościami przyjętego systemu i szczegółów programu zajęć, wliczając w to przeprowadzenie pisemnego testu (przebieg danego, lecz nie ocenianego), który student również musi podpisać, po wiadomością tym samym jego zrozumienie i akceptację warunków kursu.

Taki system oceniania nazywany jest czasami „ocenianiem kontraktowym”, chociaż system ten nie musi wykluczać oceniania przez nauczyciela za pomocą stopni<sup>10</sup>. Ponadto ocenianie kontraktowe jest zazwyczaj oparte na innych niż moje kryteriach ilościowych, takich jak liczba ukończonych projektów lub ilość napisanych stron; za odpowiedni wskaźnik pracy studenta uznaję ilość godzin, ponieważ chcę uniknąć tzw. „łaniania wody” kosztem nauki. Student staje przed następującym wyborem: „Musisz się uczyć x godzin, by uzyskać stopień, którego szczerze pragniesz. Wobec tego możesz: a) nic nie robić i kłamać co do tego, ile czasu poświęciłem nauce; b) wypełnić ten czas pracą nie wymagającą nadmiernego wysiłku; c) sumiennie pracować przez cały czas”. Chodzi mi o to, że podczas gdy a) jest testem na uczciwość, b) jest sprawdzianem dobrej woli (ponieważ ja nadto jasno daję do zrozumienia, że oczekuję od moich studentów pełnego zaangażowania w pracę na zajęciach oraz w domu), to c) daje podwójny zachętę do zademonstrowania uczciwości i uniknięcia takiego „odbicia”, jak w przypadku b).

Wszelkie ocenianie jest rezultatem pewnej umowy przyjętej *implicite* bądź *explicite*<sup>11</sup>, jednak nie wspominałem terminologii dlatego, że jest ona istotna dla metody, którą wybrałem. Wszelako nawet różnorodność, którą stosuję, jest standardową pozycją w zestawie metod, jakie są dostępne wy-

<sup>10</sup> Ciekawym wprowadzeniem do uczciwości takiego oceniania jest Tammy B. Hiller i Amy B. Hietapelto *Contract Grading: Encouraging Commitment to the Learning Process Through Voice in the Evaluation Process*. „Journal of Management Education”, 25:6, grudzień 2001, s. 660-684.

<sup>11</sup> Dziękuję mojemu koledze D. Morrisowi za zwrócenie mi na to uwagi.

kładowcy. Zakażym razem, gdy nauczyciel obniża studentom ocenę, np. za niską frekwencję, lub przyznaje im dodatkowe punkty za wykonanie nadprogramowego zadania, bezpodstępnie ocena wynikająca ze zrozumienia przez nich materiału jest tylko elementem oceny całościowej. Usprawiedliwienie dla takich działań jest oczywiście: oceny w sposób istotny motywują, a wiele aspektów praktyki akademickiej (innych niż testy i ocenianie), takich jak dobra frekwencja i praca dodatkowa, są mocno związane z procesem nauczania. Wszystko to sprawia, że stosowanie stopni jako motywacji jest sensowne z akademickiego punktu widzenia.

Mój sposób stawiania stopni jest o wiele bardziej radykalny pod tym względem, że... obywa się bez oceniania. Gdybym miał to wyjaśnić, to powiedziałbym tak: każe do zastosowanie oceniania kontraktowego po cięga za sobą to, że ocena końcowa jest niewspółmierna do poziomu zdobytej wiedzy. Nazywam to zasadą czystości-całości. Przypuśćmy, że wykładowca wystawia dobry stopień opierając się na swojej ocenie opanowania przez studenta materiału kursowego, a następnie przyznaje dodatkowe punkty za aktywność na zajęciach, co w rezultacie daje ocenę najwyższą. Ale teraz ocena przestaje odzwierciedlać stopień opanowania materiału, ponieważ wiedza studenta, brana *ex hypothesi*, zasługuje jedynie na ocenę dobrą.

Zaletą oceniania kontraktowego jest to, że nauczyciel może trzymać się zasad oceniania oraz skali ocen standardowego systemu<sup>12</sup>, ale może też używać go w celu, który jest lepszy i bardziej odpowiedni, mianowicie, aby bardziej zachęcić do nauki niż tworzyć jak wyidealizowaną ocenę przygotowania studenta. Nie jestem entuzjastą tego ostatniego, ponieważ jednakowe oceny nie zawsze oznaczają to samo. Niektórzy nauczyciele oceniają studentów za postępy w nauce, podczas gdy inni stosują obiektywne standardy; niektórzy są liberalni, inni stawiają twarde wymagania; jednych interesuje poprawność językowa, inni za nie oceniają umiejętność pisania itd., *ad infinitum*. Co istotne, większość wykładowców nie posiada stopnia naukowego, ani nawet adekwatnego przeszkolenia pedagogicznego i przeważnie nigdy nie studiowała metod oceniania uczniów, co wywołuje wśród ekspertów cię głą kontrowersję.

<sup>12</sup> W informatorze uczelnianym mówi się, na przykład, że „Ocena B - Dobry”. Niektórzy z moich kolegów-niefilozofów uważają, że taka równoważność przekreśla mój system oceniania. Ale, odwołując się do analiz logicznych, pytam: Co znaczy wyrażenie „Dobry” i wskazuję analogie logicznych operatorów, których właściwe znaczenie dane jest w ich tablicach prawdziwościowych. Zatem, mimo że nieformalnie powołujemy się na coś trójką tego jako „albo” (czy precyzyjniej „i/albo”), jego cięśle i jedyne znaczenie określają V i F w tablicy prawdziwościowej. Tak więc cięśle znaczenie oceny „B” czy „Dobry” w informatorze uczelnianym będzie relatywne do systemu oceniania. W moim systemie „B” czy „Dobry” jest precyzyjnie definiowane jako „x równoważne określonej ilości godzin na wykonanie pracy pisemnej, która musi spełniać określone wymagania”. Student, który po cię godzinach na wykonanie satysfakcjonującej mnie pracy, mieści się na poziomie B, co znaczy, że zasługuje u mnie na ocenę „Dobry”.

Istnieją ponadto głębsze, „ideologiczne” trudności związane z wystawianiem ocen. Oto one. Czy my, wykładowcy, powinniśmy być zainteresowani przygotowaniem studentów do pracy w instytucjach akademickich, pozauczelnianych, w biznesie, instytucjach państwowych itd.? A może nie istnieje jakiś ukryty cel w wystawianiu stopni, który polega na ustawianiu studentów w jakimś rankingu względem siebie? Czy instytucja edukacyjna powinna skupiać się na promowaniu najzdolniejszych kosztem mniej zdolnych, czy też powinna wszystkim zapewnić możliwość nauki? A może my, wykładowcy, dopuszczamy się jakichś nadużyć, wzmacniając nasz domniemany autorytet w rozmaitych dziedzinach poprzez forsowanie takiego nieuprawnionego, pozamerytorycznego rodka?<sup>13</sup> Słusznie, i ta ostatnia sprawa, chociaż po reddeniu, ma wiele wspólnego z tym, dlaczego wikszość z nas tak kurczowo trzyma się praktyki oceniania studentów. Ja jestem już w pełni świadomy swojej „fenomenologii” wystawiania ocen. Oto np. mam wrażenie, że kiedy za pracę pisemną wystawiam ocenę niedostateczną, to tak, jakbym swój komentarz zaczął inwektywami: „... a poza tym cuchnie!”.

Być może najbardziej znaczącym argumentem przeciwko ocenianiu za pomocą stopni jest to, że promuje ono antyedukacyjne wartości, zastępuje różnymi zewnętrznymi motywacjami autentyczne pragnienie poznania istoty przedmiotu<sup>14</sup>. Wspominam jednak o tych problemach mimochodem, bowiem mój przesłank w tym eseju nie jest to, że cały system oceniania za pomocą stopni nie działa, ale raczej to, że ocenianie jest zabiegiem złonym, które winno być na tyle elastyczne, aby mogło służyć uprawnionym celom i przybierać różnorodne formy w całym procesie nauczania. Problemy dydaktyczne właściwe dla wykładowców uczelni technicznych są z gruntu inne niż problemy wykładowców etyki. Cele, które absorbują mnie najbardziej w trakcie nauczania etyki, polegają na przyczynianiu się do solidnego wykształcenia moich studentów, poszerzania ich wiedzy o problematykę filozoficzną i promowania ich rozumienia zagadnień etycznych. Teraz jestem przekonany, że ocenianie kontraktowe jest jedyną drogą i najprawdopodobniej najlepszą, aby osiągnąć wszystkie te cele jednocześnie.

Oto przykład, jak ocenianie kontraktowe może sprzyjać ogólnemu wykształceniu. Rozumiem przez to tyle, że, po pierwsze, tak jak w przypadku kajakarstwa, ludzie uczą się pisać poprzez pisanie, a po drugie – wsparcie dla uczącego się może pochodzić z różnych źródeł. Stąd zalecana technika dla przemęczonych nauczycieli preferuje zadawanie prac pisemnych (którzy mają zbyt wielu studentów, aby oceniać ich prace czy sto-

<sup>13</sup> Por. M. Goldman: *Institutional Obstacles to the „Teaching of Philosophy”*. „Metaphilosophy” 6:3-4, grudzień 1975, s. 338-346.

<sup>14</sup> Zob. P. Goodman: *A Proposal to Abolish Grading*, w: *Compulsory Miseducation*. New York, Horizon Press, 1964.

i dokładnie), jest następująca: należy sprawić, aby studenci wymieniali się swoimi pracami i wzajemnie siebie recenzowali, zamiast wręczać je nauczycielowi celem sprawdzenia i oceny (można na rzecz: „Wymieniaj, a nie oceniaj”). W ten sposób ilość zadawanych prac pisemnych może zostać znacznie zwiększona. Sam zastosowałem tę technikę z niezłym skutkiem: nie tylko zwiększyła się ilość esejów, ale też wzrosła ich jakość<sup>15</sup>, co zachęciło mnie do opublikowania ich w formie podręcznika<sup>16</sup>.

Jako czytania zadawanych lektur także uległa poprawie. Po pierwsze, studenci czytają dużo o sobie (ci spośród nich, którzy szczerze zdają sprawę z zakresu własnej pracy), odkładają czas, który poświęcają lekturze, ma bezpośredni wpływ na ich oceny. Jednak nieoczekiwany korzyści jest to, że studenci mają możliwość czerpania przyjemności z czytania, odkładają na moim kursie - bez testów oraz tradycyjnego wystawiania stopni - mogą czytać we własnym tempie i dla własnego dobra; nawet powtórne czytanie przynosi korzyści.

Wkład oceniania kontraktowego w edukację filozoficzną jest w szczególności taki, że zachęca do uprawiania dialogu. Po latach praktyki zacząłem postrzegać dialog jako istotny proces zarówno uprawiania filozofii, nauczania i uczenia się jej. Sokrates stał się w tym względzie moim duchowym patronem. Nawet jeśli zaletą oceniania kontraktowego jest to, że poświęca pracy więcej czasu, to z drugiej strony, bez nadmiernego obciążenia nauczyciela obowiązkami, to z przyjemnością odkryłem, że moja możliwość zapewnienia słuchaczom naukowego wsparcia raczej wzrosła niż osłabła (ponieważ wci gromadzi eseje i komentarze wszystkie te, które mnie poruszają). Myślę, że dzięki temu z naszych relacji zostały usunięte pewne bariery.

Dlatego też, kiedy formułuję krytyczne uwagi na marginesie pracy studenta, nie marnuję czasu tylko dlatego, że student się dziwi i zasługuje na wysze oceny; nie muszę zmagać się z takimi postawami obronnymi. Zamiast tego mogę od razu przejść do istoty problemu, niezależnie czy będzie to ważne zagadnienie filozoficzne, techniczny problem z logiki, czy też problem stylistyczny. Tymczasem moje reakcje na pracę studenta nie są hamowane przez rozważania nad obiektywnością ocen, czy przez autocenzurę. Nie istnieje więc ryzyko, że student podejrzewa, iż mógł otrzymać niższe oceny tylko z tego względu, że w jakimś punkcie dyskusji nie zgadzałem się z nim. Podobnie student może swobodnie wyrazić swoje przekonania, co jest,

<sup>15</sup> Podejrzewam, że pewnym wyjątkiem drugiej sprawy jest to, że przeciwny student college'u, jako nastolatek, jest bardziej podatny na oddziaływanie kolegów niż wykładowcy, i bardziej niż kogo innego, ich krytyczne uwagi bierze sobie do serca.

<sup>16</sup> *From the Theoretical to the Personal: Essays for and by Students about Ethics*, praca, której byłem współwydawcą - na użytek moich studentów (zysk ze sprzedaży został przeznaczony na wzbogacenie funduszu stypendialnego w mojej uczelni).

nawij c do Sokratesa antysofisty, niezb dnym warunkiem autentycznego dialogu.

Je li za chodzi o przydatno kontraktowego oceniania, zwlaszcza na zaj ciach z etyki, rzecz ma si nast puj co. Jedynym sposobem, jakim dysponuj , aby dowiedzie si , ile czasu moi studenci po wi caj na przygotowanie si do zaj , jest obowi zkowe prowadzenie przez nich specjalnego rejestru. To oczywi cie znaczy, e student mo e mnie oszuka ; kto mógłby w ogóle nie uczestniczy w zaj ciach kursowych (korzystaj c ze strony internetowej z gotowymi opracowaniami tematów lub z notatek kolegi), a do owego notatnika wpisałby sobie ilo godzin, umo liwiaj c uzyskanie ode mnie najwyszej oceny. I w tym cały problem. Odpowiedzialno za uczciwo została pozostawiona sumieniu studenta. Na moich zaj ciach wybór jest prosty: oszukuj albo ucz si ; wykonuj prac albo jej unikaj. Ale to nie jest zabawa w kotka i myszk z nauczycielem, lecz konfrontacja z samym sob : kim rzeczywi cie jestem?

Jednak e czy nie jest i tak, e w ten sposób, zarówno wykładowcy jak i studentom, uchodz na sucho jakie machinacje? Studenci nie musz opracowywa przydzielonych prac, a wykładowca nie musi ich ocenia . Jest to doskonały układ dogodny dla leniwych i nieuczciwych. Tak rzeczywi cie mo e si zdarzy , aczkolwiek tradycyjny system oceniania ma tak e swoje słabe strony. Powodzenie ka dego systemu oceniania i nauczania zale y od skrupulatnego wdra ania zasad. Tak dzieje si z ka dym systemem sprawowania władzy, funkcjonowaniem biznesu, nauki, jakkolwiek te dziedziny nazwa - i o to wła nie chodzi; niezale nie od zabezpiecze , jakie by my wprowadzili; czy musz tu wyja nia afer „Enron” i „Arthura Andersena”? [autor ma na my li tzw. „kreatywn ksi gowo ” polegaj c na wprowadzaniu do dokumentacji firmy fikcyjnych operacji finansowych celem osi -gni cia sztucznego zysku - przyp. tłum]. System oceniania winien by stosowany kompetentnie; trzeba by merytorycznie przygotowanym do prowadzenia kursu z etyki, bowiem ka dy przedmiot ma swój specyfik .

Szczególnie ironiczne w tej sytuacji jest to, e system oceniania, który stosuj , mimo tego, e atakuje problem otwarcie i obliguje studentów do wyboru „nie-oszukiwania”, posłu ył za po ywk dla krytyki podobnej do tej, jak formułuje si pod adresem niedostatków edukacji zakorzenionych w tradycyjnym sposobie oceniania. Przykład na to, co mam na my li, pochodzi z przeciwnego ko ca spektrum, wedle którego mój system pozwala nieuczciwym studentom na unikanie jakiegokolwiek pracy. Zarzutem wobec tego systemu jest mianowicie to, e zobowi zuje on studentów, którzy s zarówno uczciwi jak i inteligentni do tego, aby „za du o” pracowali. Dla przypomnienia, mój system uzale nia ocen ko cow od czasu po wi cone go na wykonanie zadanych prac, a nie od wyników testów itd. W tradycyj-



nym systemie oceniania zdolny student mógł zasłużyć na wysoką ocenę dzięki mniejszemu wysiłkowi włożonemu w wykonanie poleconych zadań w moim systemie. Studenci zdolni (pod warunkiem, że są równie uczciwi) są pokrzywdzeni; muszą pracować ciężko, powinni, celem uzyskania dobrej oceny.

Ten argument był wysuwany nie tylko przez młodzież, ale również przez niektórych moich kolegów (nie-filozofów). Fakt ten uważam za zadziwiający i zatrważający, bo mam wrażenie, że jestem karcony przez nauczycieli akademickich za próby poszerzania wiedzy u moich studentów. Za szkodliwe, a nawet za krzywdzące zostało uznane naleganie, aby studenci poświęcili pracę domową określoną ilość czasu, podczas gdy – jak się twierdzi – dobrą ocenę mogliby uzyskać mniejszym wysiłkiem. Niektórzy koledzy wyrazili taką opinię w odniesieniu nie do przedmiotów kierunkowych, lecz do przedmiotów ogólnych jako nieważnych<sup>17</sup>.

Ale jaki jest rzeczywisty sens tej argumentacji? Według mnie, większy nacisk kładzie się na premiowanie niewielkiej grupy studentów za ich wrodzoną inteligencję niż na zachęcanie wszystkich studentów do uczenia się na miarę ich możliwości (w obrębie pewnych ograniczeń czasowych). Pragnę podkreślić, że inteligentni studenci tracą przede wszystkim – a w rzeczywistości doznają największego uszczerbku – z powodu niewłaściwego podejścia do nauczania. Z moich wielokrotnych obserwacji wynika, że ci najbardziej zdolni mają duże braki w wiedzy. Dzieje się tak dlatego, że pozwala się im przełiznąć przez program nauczania minimalnym wysiłkiem obliczonym na uzyskanie dobrej oceny, podczas gdy ich rówieśnicy muszą się nieźle napocić (i/albo oszukiwać), aby przejść na następny rok<sup>18</sup>. Studenci to ci „zdolni” są oszukiwani przez sam system; tak naprawdę, wystawiając im najwyższe oceny za inteligencję, wyrządzamy im krzywdę.

Byłoby to takie spostrzeżenie tłumaczy, dlaczego informator mojej uczelni określa minimalną ilość godzin na przygotowanie prac domowych w taki oto sposób: „Wszyscy studenci studiów dziennych i niestacjonarnych winni poświęcić co najmniej dwie godziny na pracę własną, w stosunku do każdej godziny zajęć obowiązkowych”. Jednak zapis ten jest powszechnie ignorowany – zarówno przez kadrę nauczającą, jak i przez studentów – podobnie jak i ustęp, w którym mówi się o uczciwości studentów. Skąd to wiem? Bezpośrednio od uczestników zajęć, którzy podawali sensowne i przekonujące przykłady.

<sup>17</sup> Stosownie jest tu uwaga, że w mojej uczelni pracuje tylko dwóch filozofów, na ponad stu pięćdziesięciu pełnoetatowych pracowników, i obaj stosujemy ten system oceniania, o którym tu mówię.

<sup>18</sup> W opracowaniu cytowanym w przypisie 2 (*Who's Who*) można znaleźć informację, z którą zgadzają się wykładowcy, i więcej niż połowa ogółu studentów na pracę w domu poświęca godzin dziennie, albo mniej.

Przypomnijmy, i stosuj system, w którym ci ar uczciwej oceny za wykonan prac spoczywa na studentach. Ma to wpływ na poczucie wolno - ci w wyra aniu opinii na zaj ciach i o zaj ciach, co prawdopodobnie stanowi rzadko . W esejach po wi conych tematowi nieuczciwo ci, podczas niezliczonych dyskusji toczonych na zaj ciach, w setkach wywiadów, jakie przeprowadziłem na antenie uczelnianej radiostacji oraz w nieomal tysiu anonimowych ankiet, moi studenci wyra ali si jasno: prawie nikt nie wykonuje nawet minimum „wymaganej” pracy własnej na jakichkolwiek zaj - ciach, a prawie wszyscy ci gaj i oszukuj . Zwró cie uwag : takie s owoce tradycyjnego systemu wystawiania ocen!

Oczywi cie nie twierdz , e odkryłem magiczn formuł przeciwko oszukiwaniu, lenistwu i nieuctwu. Co wi cej uwa am, e istnieje wiele sensownych technik na rozwi zanie tego problemu i nie powinno si całkowicie skupia tylko na jednej z nich. Ale wiem, e moja metoda dotyka powy szych problemów, zamiast zmiata je pod dywan czy działa jak terapia, która jest gorsza od choroby (to znaczy, e tradycyjne metody, które narzucaj wymuszon uczciwo , ostatecznie ograniczaj zarówno mo liwo nauki, jak i rozwój osobowo ci).

Jestem również przekonany, e ilo przypadków oszukiwania na moich zaj ciach została zmniejszona (to moje twierdzenie oparte jest, jak wcze niej - sze, na licznych wiadectwach moich studentów). Pami tajmy, e wska nik oszustw, tak według statystyk ogólnokrajowych, jak i mojego nauczycielskiego do wiadczenia, wynosi a 80 %, a je li ów poziom spada do 50 %, to mo na mówi o znacznym post pie.

Naley sobie u wiadomi , e prawdziw miar uczciwo ci na zaj ciach akademickich nie jest to, jak wielu studentów oszukuje, ale ilu z nich jest oszustami. Przyjmijmy, e 50 % moich studentów rzeczywi cie oszukuje, podczas gdy tam, gdzie stosuje si bardziej surowe metody kontroli, takich osób jest tylko 10 %; jednak u mnie jest wi cej uczciwych studentów, poniewa gdzie indziej, gdyby stworzy im tak mo liwo , prawdopodobnie oszukiwałoby 70 % słuchaczy.

Uwa am zatem, e na moich zaj ciach z etyki nie tylko mniej studentów oszukuje ni na innych, typowych zaj ciach (gdzie nie byłoby cisłych, dławicych nauk ogranicze ), lecz również s dz , e na innych zaj ciach studenci tak e b d rzadziej oszukiwa . Powodem nie b dzie to, e taki proceder mo e im uj na sucho, ale to, e oszukiwanie jest złe samo przez si . Le c u podstaw racjonaln przesłank , lub je li wolicie wiar (w sensie sokratejskim) jest to, e je li ludzie uzyskuj wiedz , i oszustwo (lub co-

kolwiek innego) jest niewłaściwe, to wówczas będą mniej skłonni do popełniania takich czynów (ani nie kieruj się zasadą kija i marchewki)<sup>19</sup>. Ponadto - skoro filozofowie rzeczywiście uważają, że cnoty nie można nauczyć, to czym zajmujemy się na zajęciach z etyki?<sup>20</sup>.

Jednak pod adresem mojego systemu można zgłosić ostateczną obiektywną, która zmusza mnie do głębszego zastanowienia: uczciwi studenci, którzy solidnie pracują na swojej ocenę, czasami czują się oszukiwani przez mój system oceniania, bo ci, którzy są nieuczciwi, mogą osiągnąć lepszą ocenę mniejszym kosztem. Zdam sobie sprawę, że jest to słaby punkt mojego systemu. Jednak aby pozostał tym, czym jest i przynosił tyle korzyści ile powinien, nie powinno się go zmieniać (czy nie jest tak, że w tym najlepszym - moim liwym wiatów Bóg musi polegać na Judaszu po to, aby przeprowadzić swój plan?). W próbie niczego nie można ocenić, więc w rzeczywistości pozostaje pytanie: Czy w ostatecznym rozrachunku wady alternatywnych systemów nie są większe?

Kolejny raz próbowałem zajęć się tym problemem zwracając uwagę moim studentom, że jedną z wielkich nauk płynących z etyki może być to, że etycznie dobre postępowanie nie zawsze przynosi bezpośrednio korzyści, które z kolei mogą przytrafić się tym, którzy postępują niewłaściwie. Z drugiej jednak strony, zakładając, że „cnota sama w sobie jest nagrodą” (co jest zgodne ze stanowiskiem Sokratesa), i prawo jest bogactwem duszy, uczciwy student *ipso facto* lepiej na tym wychodzi. Jednakże, choć błąd boku, to samiam się z tym pogłębiam, trudno mi się pogodzić z tym, że nieuczciwość uchodzi na sucho (o ile lepiej byłoby cieszyć się owocami cnoty znośc to).

Chciałbym teraz zajęć się następującymi sprawami. Po pierwsze, skala oszukiwania na moich zajęciach jest niestety gdzie indziej; tym, co zasadniczo odróżnia moje zajęcia od innych jest to, że ich uczestnicy, zgodnie z moim zamysłem, rozmawiają o oszukiwaniu, które faktycznie ma na nich miejsce. Po drugie, takie rozmowy mogą przerodzić się w przechwałki niektórych oszustów, co jest zarazem zrozumiałe, a nawet w pewnym sensie pozytywne. Pewien student w ankiecie oceniającej napisał: „Słyszałem narzekania na pańskie zajęcia. Drwi z pana i mówi, że czym nieracjonalnym

<sup>19</sup> Czy oszukiwanie jest zjawiskiem nagannym? To jest podstawowe pytanie mojego artykułu. Moja odpowiedź brzmi „Tak”. Sądząc, że uzasadnienie tej odpowiedzi jest kantowskie, chociaż biorąc tak i pod uwagę olbrzymi koszt społeczny braku wiedzy i utraconego zaufania (zob. *Why Cheating Is Wrong w mojej księce Moral Moments: Very Short Essays on Ethics*, Lanham Md., Univ. Press of America, 2000).

<sup>20</sup> W tym akapicie po wyrażeniu „sokratejski” stawiam znak zapytania, bowiem Sokrates był przekonany, że cnoty nie można nauczyć. Jednak wiem, że ten punkt widzenia nie jest obecny w dzisiejszym nauczaniu. Sądząc, że Sokrates zgodziłby się z tezą, że kluczem do właściwego zachowania jest zrozumienie [zasad i pojęć].

jest s dzi , i nie powinni my oszukiwa , chocia nadarza si po temu oka- zja. Osobi cie uwa am, e jest to próba usprawiedliwiania swego niewła - ciwego zachowania”. St d wnosz , e moje zaj cia wywarły pozytywny wpływ nawet na oszustów, którzy teraz czuj potrzeb informowania in- nych o swoim zachowaniu, maskuj c brawur poczucie winy przed innymi studentami, którzy niejasno u wiadamiaj sobie, e s ofiarami oszukiwania tamtych.

Ci, którzy oszukuj , zapewne po raz pierwszy w swoim studenckim y- ciu, musz stan twarz w twarz zarówno przed moralnymi konsekwen- cjami własnego post powania, jak i przed faktem, e jest co , co musz si nauczy samodzielnie kontrolowa , bez odwoływania si do zewn trznych sankcji. W rzeczy samej, czasami musz przeciwstawi si zewn trznym naciskom. W ko cowym sprawozdaniu jeden z opisów dotyczył tego, jak matka radziła studentowi, aby ci gał podczas egzaminu z psychologii (po to, aby zyskał wi cej czasu na przygotowanie si do przedmiotu kierunko- wego) Mo e „owoce” tych przebłysków wiadomo ci nie pojawi si za rok czy dziesi lat, ale jest powód by ufa , e nawet oszu ci wynios co z mojego kursu. Mimo wszystko mo e w wi kszo ci okazji do oszukiwania - zarówno w yciu osobistym jak i zawodowym - sumienie oka e si je- dynym czynnikiem skłaniaj cym do uczciwo ci?

Konkluduj c moją argumentacj na rzecz oceniania kontraktowego po- wiem, e wystawianie ocen zawsze jest rodkiem, a nie celem. Jakiemu celowi (lub celom) słu (lub powinny słu y ) oceny? To w du ej mierze zale y od kontekstu. Ogólnie wydaje si , e rodowisko akademickie ma dwa cele: „osobiste” nauczanie i „publiczne” ocenianie poziomu wiedzy. Zawsze, gdy w gr wchodzi dwie warto ci, mo e doj mi dzy nimi do konfliktu. Zakładam, e je li tak si dzieje, „osobiste” nauczanie winno sta na pierwszym planie.

Zalety kontraktowego wystawiania ocen chyba najpełniej podsumow- uj przykłady zaczerpni te z anonimowych ankiet moich studentów ocenia- j cych kurs. „Podoba mi si ten system oceniania, poniewa daje mi poczu- cie kontroli nad moimi ocenami”. „Łatwiej jest wł czy si w tok zaj , bo studenci nie musz si obawia tego, czy odpowiadaj poprawnie, czy nie- poprawnie”. „Nauczyciel nie wywierał na mnie presji i sprawił, e nareszcie zacz łem my le ”. „Ten system odegrał du rol dzi ki temu, e umo liwił wyra enie sprzeciwu wobec profesora”. „Naprawd podoba mi si ten sys- tem oceniania, poniewa stwarza on zdrowe relacje mi dzy nauczycielem a studentem: prowadz cy daje studentom poczucie odpowiedzialno ci za słowo, czego nie oferuj inni wykładowcy”. „Lubi czyta prace innych studentów, zwłaszcza tych, którzy nie zabieraj głosu na zaj ciach. Tym sa- mym mog pozna ich pogl dy oraz dowiedzie si czego o nich samych”.

„Do tej pory nie lubiłem czytać. Teraz potrafię zatopić się w lekturze przez długie godziny! Początkowo zadane lektury mnie zniechęcały, ale po uczestnictwie w zajęciach i ponownym przeczytaniu lektur wydały mi się one czymś zupełnie innym niż wcześniej. To dało mi wiele do myślenia”. „Poczułem, że pragnę pochłaniać wiadomości, zamiast wkuwać je z przymusu. Czy nie po to włączyłem studia?”. „Jeśli ktoś pragnie się po prostu uczyć, to dla niego idealne są zajęcia”. „Był to najtrudniejszy kurs na Uniwersytecie New Haven, ale tu nauczyłem się najwięcej i robiłem to z przyjemnością”. „Wiem, że kłamałem, omiadałem zadane lektury, ale prowadzący zajęcia sprowokował mnie do większego wysiłku. To zabawne, bo zdaje mi się, że na tych zajęciach przeczytałem więcej niż na jakichkolwiek innych na tej uczelni. Mam wrażenie, że z tych zajęć wyniosłem tyle, że lepiej rozumiem samego siebie”. „Jedynym sprawdzianem na tych zajęciach jest zrozumienie, dlaczego otrzymałem taką a nie inną ocenę. Myślę, że to jest najlepszy sposób pokazania studentom, na czym rzeczywiście polega etyka”. „Osobistego i zawodowego rozwoju płynącego z pracy wkładanej na tych zajęciach nie da się w żadnym razie porównać z rozwojem do wiadczywanym na innych kursach”. „Muszę przyznać, że to są jedyne zajęcia, które wpłynęły na zmianę mojego postępowania”. „Do wiadczywanej sytuacji moralnych zarówno podczas zajęć, jak i poza nimi. Zasady, które miały obowiązywać na kursie, przyjąłem z rezerwą, ale teraz, po zakończonym semestrze widzę, jak wielki wywarły na mnie wpływ”. „Sądzę, że [ten] system wystawiania ocen wyrabia uczciwość i nagradza studenta za włożony wysiłek”. „Nigdy nie zapomnę tych zajęć”. To są typowe komentarze.

Jednak ostatecznie zmodyfikowałem swój system oceniania, włączając do niego elementy systemu tradycyjnego, takie jak sprawdzanie wiadomości w trakcie zajęć - jako dodatkowy sprawdzian na uczciwość. Pozostawiłem jednak niezmienny mechanizm zdawania relacji z czasu po wyconego na prace domowe. Kierowała mnie ta sama skłonność do eksperymentów, która przywiodła mnie do wprowadzenia całego systemu kontraktowego wystawiania ocen. Uczyniłem tak, bo reakcje moich studentów na nadal obecną nieuczciwość jest obrzydzeniem. Mając jednak na względzie powyższe rozważania sądzę, że nie jest to właściwa pobudka, bo odzwierciedla ona głównie moją własną ułomność. Czciowo wycofałem się w głąb jaskini (lub, nawet jeśli do współczesnej metafory z filmu *Matrix*, wybrałem niebieskie pigułki), wracając do wygodnych i znanych cieni i wiatła iluzji, w którym uczciwość i powściągnięcie siły nauce dominuje nad nielicznymi „czarnymi owcami”, które oszukują lub nie przykładają się do pracy. Chociaż uważam, że mój system się sprawdza i może na zakładać, że osiągnęło one cele, które wyznaczyłem, to tak się wyczuliłem na oszukiwanie, które pozostało (z czego zdaję sobie sprawę), że cięko mi je znieść. Innym

czynnikiem była różnorodność oszukiwania „w tydzień oczu”, który mój system wywołał.

Należy również nadmienić, że zastosowanie systemu takiego, jak mój, i pozbawionego oceniania, może wywołać wrogą reakcję ze strony kadry i administracji. Według pewnych osób, koncepcja oceniania jako motywacji do solidnej pracy i czynnika wspomagającego dyskusje na zajęciach, bez jednoczesnego oceniania jako części tej pracy czy dyskusji, jest w praktyce niespójna. Tak zatem przyjdzie się zmagać nie tylko ze studentami - tymi nieuczciwymi, którzy bezczelnie oszukują, jak również z tymi uczciwymi, którzy uważają, że ten system jest niesprawiedliwy - ale i z kolegami, którzy odrzucają nasze racje i są nieufni wobec drugich. Aby takie niezgodności nie doprowadziły do odgórnego ingerencji, należy pamiętać o trzech kluczowych zasadach: 1. wolność akademicka odnosi się nie tylko do treści, ale także sposobu nauczania; 2. mimo, że grono profesorskie jako grupa jest odpowiedzialne za akademickie standardy, to wolność akademicka spoczywa w rękach każdego członka kadry z osobna; 3. w statucie uczelnianym zapisano: „wykładowca ma [nie tylko] prawo, [ale również] *obowiązek* korzystania z metod, technik, księzek i materiałów, które uważa za właściwe do spełnienia swej dydaktycznej funkcji, jak również do wypełniania założeń i celów danych zajęć” (Artykuł II, cz. I, podkreślenie autora). Jednak ostatecznie spór może odbić się na relacjach pomiędzy nauczycielem a resztą pracowników i władzami instytucji. Jeśli, podobnie jak Sokrates, lubisz brać udział w sporach, to rozgłos masz zapewniony, ale wpływ takiej kariery na życie emocjonalne wieszko ci z nas może być opłakany.

Czy zamiast kontynuować moją samotną walkę z instytucjonalnymi niedostatkami winienem szukać właśnie jakiegoś instytucjonalnego rozwiązania? Pewną metodą, jak z powodzeniem zastosowano na innych uczelniach, jest wprowadzenie niepisanej lub pisanej kodeksu honorowego. Już mogłoby sobie wyobrazić mobilizowanie różnych grup w mojej uczelni: rzucanie wyzwania samorządowi studenckiemu w artykule otwierającym numer gazety uczelnianej; zgłoszenie tej idei pod obrady Senatu; rozpoczęcie dyskusji z administracją uczelni. To, co mnie pędziło tym powstrzymuje, jest dwójakiej natury. Z jednej strony, praktycznym względem, który zainspirował mój eksperyment z ocenianiem, było niewystarczające wsparcie ze strony administracji i innych wykładowców, by cokolwiek zrobić w sprawie oszukiwania, czy choćby zauważyć istnienie tego problemu (różne moje uwagi sformułowane w poprzednim paragrafie oraz w innych miejscach tej pracy sugerują, że taka postawa cięgle się umacnia). Po drugie, pozostając na płaszczyźnie rozważań teoretyczno-etycznych stwierdzano, że kodeksy honorowe zdają się zawierać pewne elementy przymusu, co wydaje się być poza celem, który starałem się osiągnąć. W rzeczywistości ci oszustwa na skalę

masowo pojawiają się w tych instytucjach, w których stosuje się honorowy kodeks pisany. Mimo to nie wykluczam takiej możliwości ci, zwłaszcza, że na ten temat istnieje już opracowanie.

O innym rodzaju podejścia instytucjonalnego napomknę tylko dlatego, że uważam go za słabszy. Był on wypróbowany w głównym kampusie na Uniwersytecie w Maryland (College Park), gdzie studentom, którzy podpisali przysięgę przeciwko oszukiwaniu, oferowano karty rabatowe w lokalnych sklepikach<sup>21</sup>.

Ostatecznie musisz więc zmagać się z tym problemem samotnie. Zdałem już jednak uwagę, chociaż w rzeczywistości jest to tylko kosmetyczna zmiana (ponieważ nieuczciwość kwitnie bez względu na wszystko), że powrót do tradycyjnego systemu oceniania wywołał mnóstwo pseudopedagogicznych problemów, które tak silnie obciążają ów system. Obserwuj wzmożone skupienie się raczej na tym, co będzie się „liczyło” na egzaminach niż na rozkoszowaniu się zdobywaniem wiedzy, gromadzeniem użytecznych pomysłów w dyskusjach podczas zajęć, aby tylko nie stracił swojej „konkurencyjnej przewagi”, którą potem można wykorzystać w pracy pisemnej zadanej na ocenę. Obserwuj również rezerwę, zarówno u studentów jak i wykładowców, w wyrażeniu swoich autentycznie wywionych przekonań na temat zagadnień etycznych, z powodu lęku przed, z jednej strony, obniżeniem oceny, a z drugiej, przed podejrzeniami o stronniczość w ocenianiu studentów. Tak oto historia ta nadal nie ma pomysłowego zakończenia.

*Uczelnie oferowały studentom „zachęty do uczciwości”.* „Associated Press”, 28 lutego 1997. Omawiałem absurdalność tego pomysłu w *Rightness and Rewards*. „Philosophy Now”, nr 37 (sierpień/wrzesień 2002), s. 47.