

Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany

ABSTRAKT: Inspiracją do namysłu podjętego w niniejszym tekście są napięcia występujące między „ideą paradygmatycznej zmiany *from teaching to learning*” (Sajdak, 2013, s. 293) a realiami kształcenia w polskich szkołach wyższych. Źródeł owych rozdzźwięków jest wiele. W literaturze pedagogicznej powszechnie zwraca się uwagę na problemy wynikające ze ścierania się odmiennych porządków epistemologicznych, politycznych i etycznych, poddając krytycznej analizie dążenie do zawłaszczenia dyskursu uniwersyteckiego przez neoliberalizm (Bauman, 2011a; Czerepaniak-Walczak, 2014; Malewski, 2014; Potulicka, 2010). Równie często podkreśla się deklaratywny charakter samej transformacji, zwłaszcza działania związane z tworzeniem mechanizmów zapewniania jakości kształcenia, które uczyniły „płonną nadzieję na rzeczywistą zmianę paradygmatu edukacji akademickiej” (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 45). Zdecydowanie słabiej obecna w namyśle nad współczesnym obliczem kształcenia w szkołach wyższych jest natomiast refleksja zakorzeniona w „dyskursie teoretycznym legitymizującym dydaktykę ogólną” (Gołębniak, 2010, s. 258), chociaż coraz wyraźniej ujawniają się niespójności między wiedzą pedagogiczną i praktyką dydaktyczną szkoły wyższej (zob. Sajdak, 2013). Są one pogłębiane między innymi stopniowym upowszechnianiem się języka efektów kształcenia, który ma umożliwić „jednoznaczny” opis „nowej” edukacyjnej rzeczywistości i projektowanie rozwiązań w jej obszarze (zob. Szyling, 2016).

SŁOWA KLUCZOWE: egzamin w szkole wyższej, praktyki egzaminowania, zmiana paradygmatyczna w dydaktyce akademickiej, pragmatyczne redukcje znaczeń, ateoretyczność pojęć dydaktycznych, Krajowe Ramy Kwalifikacji.

Kontakt:	Grażyna Szyling pedgs@univ.gda.pl
Jak cytować:	Szyling, G. (2016). Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(2), 161–183. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/448
How to cite:	Szyling, G. (2016). Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany. <i>Forum Oświatowe</i> , 28(2), 161–183. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/448

PRZESŁANKI PROWADZONYCH ANALIZ

W zarysowanej sytuacji – na co w kontekście szkoły wskazuje Bogusława D. Gołębiak (2014, s. 150) – nabiera znaczenia **„uteoretycznienie pytania, co i jak się dziś w edukacji staje”**, czyli **podjęcie próby zrozumienia zmian zachodzących w kształceniu akademickim**. Do namysłu nad tym zagadnieniem wykorzystam kategorię dydaktyczną, jaką jest **egzaminowanie**.

Posłużenie się nią do dokonania oglądu zmieniającej się i niespójnej uniwersyteckiej rzeczywistości uważam za zasadne z kilku powodów. Pierwszym jest wysoka ranga, jaką w systemie szkolnictwa wyższego przypisano weryfikacji efektów kształcenia osiąganych przez uczących się. Zjawisko to jest zgodnie wiązane z rolą nadaną przez politykę edukacyjną państwa koncepcji uczenia się przez całe życie oraz systemowi uznawania kwalifikacji uzyskiwanych w edukacji formalnej i poza nią (Bacia, 2014; Matusiak, 2014; Solarczyk-Szwec, 2013). Wpisanie egzaminowania w to pole problemowe wyznacza jego wymiar społeczny i tworzy istotny kontekst przebiegu procesów edukacyjnych zachodzących w uczelniach oraz ich rozumienia. Z kolei wymiar dydaktyczny tej kategorii, która jest zdecydowanie szersza niż procedury prowadzące do sprawdzania efektów uczenia się, nie pozwala rozpatrywać jej poza określoną koncepcją kształcenia i jej podstawami teoretycznymi. Codzienna praktyka edukacyjna każe zaś uwzględnić w podjętych analizach znaczenia i wartości, jakie egzaminowaniu przypisują osoby bezpośrednio w ten proces zaangażowane, czyli studenci i nauczyciele akademicy. Owe wymiary nakładają się na siebie, pozostają ze sobą w dynamicznych i niejednoznacznych relacjach, dzięki czemu stwarzają możliwości wielostronnego oglądu pewnego wycinka rzeczywistości uniwersyteckiego kształcenia i konstruującego go dyskursu dydaktycznego.

Dla podejmowanych rozważań ważne są również dwa zastrzeżenia. Po pierwsze – pod paradygmatycznym przypisaniem egzaminu lub „paradygmatyczną zmianą” w dydaktyce szkoły wyższej rozumieć będę – za Dorotą Klus-Stańską (2013, s. 72) – ich fundamentalne przesłanki ontologiczno-epistemologiczne oraz język, „w którym określonym terminom nadaje się swoiste dla danego paradygmatu znaczenia”. Po drugie – przyjmuję, że praktyka edukacyjna niesie ze sobą niekoniecznie uświadomione przypisania paradygmatyczne, które można zidentyfikować dzięki analizie bezpośrednich konsekwencji społecznych działań podejmowanych w jej obszarze.

Chcąc zrozumieć procesy i znaczenia związane z egzaminowaniem, posłużę się zorientowaną krytycznie analizą monograficzną, w której wykorzystam także dane zastane, czyli wyniki ilościowych i jakościowych badań nad edukacją w polskiej szkole wyższej. Punktem odniesienia dla danych empirycznych uczynię teoretyczne koncepcje egzaminu jako formy sprawdzania obecnej w szkole wyższej, ale też budowane wokół systemu egzaminów szkolnych. Celem owego wieloaspektowego ujęcia jest otwarcie „nowych horyzontów pytań, uwrażliwienie na nieoczywistość [...] założeń, uczenie dystansu do dokonywanych rozstrzygnięć” (Klus-Stańska, 2013, s. 76). Podobną rolę odgrywa celowe wykorzystanie w analizach niewspółmiernych danych, osadzonych w odmiennych paradygmatach. W przyjętym podejściu reprezentatywność danych nie jest ich najbardziej pożądaną cechą, zwłaszcza że każde z ustaleń poczynionych w niniejszym tekście traktuję tylko jako jedną z interpretacji, która nie rości sobie prawa do wyłączności, choć równocześnie może otwierać pole badań dla dydaktyki szkoły wyższej.

Tę ostatnią rozumiem zarówno wąsko, jak i szeroko (zob. Sajdak, 2013), starając się nie rozdzielać mikroperspektywy procesu akademickiego kształcenia od kontekstów, w których jest zanurzony, i krytycznego nad nimi namysłu.

PRAGMATYCZNE REDUKCJE I UTYLITARNE MODELOWANIE ZNACZEŃ EGZAMINU

Egzamin jest chyba najbardziej utrwaloną tradycją formą sprawdzania wiedzy i umiejętności w szkole wyższej, długo traktowaną w odbiorze społecznym jako nobilitujący wyróżnik kształcenia uniwersyteckiego. Ową specyfikę zdaje się nadal podkreślać funkcjonowanie tego pojęcia w różnych wymiarach systemowego i administracyjnego oraz nieoficjalnego życia uczelni, czemu towarzyszy jego semantyczna nieobecność w codziennym szkolnym ocenianiu, której źródłem jest formalnoprawne podporządkowanie egzaminów zewnętrznym wobec szkoły państwowym komisjom egzaminacyjnym. Zarazem jednak obraz egzaminowania został powszechnie naznaczony, by nie rzec napiętnowany, negatywnym odbiorem testowej formy egzaminów zewnętrznych oraz przekonaniem o ich niszczącym wpływie na edukację (Lisiecka, Kozak, 2014, s. 83).

Kontekst ten zdaje się istotny dla znaczeń wiązanych z egzaminem w procesie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji do szkół wyższych. W zbudowanej wokół nich koncepcji kształcenia weryfikacja osiągniętych przez studenta efektów jest traktowana jako oczywisty i niezbędny element kończący cykl realizacji danego modułu lub przedmiotu. Niemniej sam egzamin zostaje uznany za potencjalne zagrożenie dla jakości tego procesu, za formę sprawdzania „gorszą” lub mniej przydatną od jej „alternatywnych” zamienników, takich jak na przykład zadania projektowe (Kraśniewski, 2011, s. 63). Za urzędowym dążeniem do obniżenia dydaktycznej rangi egzaminu w szkole wyższej stoi potoczne utożsamienie tej formy sprawdzania z upowszechnionymi przez system egzaminów zewnętrznych testami złożonymi z zadań zamkniętych. Ma to uzasadniać **systemową dysfunkcyjność egzaminu**, który – w opinii

Andrzeja Kraśniewskiego (2011, s. 64) – nadaje się wyłącznie do weryfikowania elementarnych wiadomości opanowanych przez studenta i to głównie na pierwszym stopniu studiów, czyli nie stwarza możliwości „weryfikacji zarówno wiedzy, jak i innych kompetencji, a zwłaszcza umiejętności”. Tym samym, jak dalej argumentuje autor, podtrzymywanie znaczącej roli egzaminów w uniwersyteckiej praktyce oznacza zahamowanie zmiany w kształceniu, które powinno być „ukierunkowane na studenta” i jego uczenie się.

Owe obawy przed negatywnym wpływem egzaminowania na kształt oczekiwanych zmian w edukacji akademickiej są wzmacniane kolejną dydaktycznie „oczywistą” przesłanką. Jest nią rozumiany behawioralnie, jednostronny wpływ egzaminowania na rzeczywiste efekty uczenia się:

[...] duża część, a niekiedy zdecydowana większość studentów [pisze A. Kraśniewski, 2011, s. 65] dostosowuje swój sposób uczenia się do treści i formy sprawdzianów związanych z realizacją przedmiotu. Tak więc o tym, co student wie i umie, decydują zapewne w większym stopniu metody sprawdzania efektów kształcenia niż metody kształcenia.

W tym ujęciu egzamin jawi się jako „wielofunkcyjne narzędzie rozliczania człowieka” (Groenwald, 2011b, s. 58), które steruje kształceniem w wymiarze indywidualnym i instytucjonalnym, czyniąc to niejako poza ramami założeń systemowych i postawami podmiotów zaangażowanych w ten proces.

Narzędziowy charakter egzaminowania sprawia, że w praktyce edukacyjnej szkoły wyższej staje się ono kategorią **dydaktycznie przeźroczystą**, co lokuje je poza obszarem pedagogicznej refleksji i umożliwia pragmatyczne modelowanie jego znaczeń. Skrajnym tego przykładem jest pozbawienie egzaminowania odrębności semantycznej. W *Słowniku podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* (2014, s. 66) zostało ono sprowadzone do roli synonimu walidacji efektów kształcenia. Za tym nieuzasadnionym teoretycznie znaczeniowym utożsamieniem obu pojęć stoją wyłącznie przesłanki biurokratyczne, czyli potrzeba zdefiniowania „nowego” pojęcia na użytek administrowania tworzącym się systemem uznawania kwalifikacji (zob. Szyling, 2016). Można je odczytać w kategoriach **dążenia do odcięcia zmian wdrażanych w polskiej szkole wyższej od egzaminu jako utrwalonego tradycją sposobu sprawdzania efektów kształcenia**. Próbę zrozumienia tej tendencji podejmę, analizując relacje między elementarnymi właściwościami egzaminu przypisywanymi mu systemowo i w pedagogicznej literaturze przedmiotu.

Zgodnie z przesłankami teoretycznymi egzamin jest metodą gromadzenia danych stosowaną w ocenianiu sumującym, jednorazowym aktem sprawdzania, formalnie wydzielonym z procesu nauczania (Szyling, 2015). Jako rodzaj bilansu pewnego zamkniętego etapu kształcenia lub jego części, kończy się konkluzją, czyli ustaleniem poziomu, na jakim egzaminowany opanował efekty kształcenia przewidziane programem dla tego etapu.

Trudno dopatrzeć się sprzeczności między tą ogólną definicją a funkcją przypisaną egzaminowi w koncepcji dydaktycznej opartej na Krajowych Ramach Kwalifikacji (dalej nazywanych KRK). Rzecz wszakże problematyzuje analiza kategorii efektów kształcenia, które w pedagogice technologicznej nazywane są kategoriami taksonomicznymi. Na potrzeby KRK zostały one w ślad za ustaleniami europejskimi ograniczone do trzech: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Niewątpliwie uprościło to ich wdrożenie, ale doprowadziło do nakładania się na siebie formalnie odrębnych obszarów efektów, które równocześnie zostały uporządkowane hierarchicznie, co nieprzejrzystości tylko pogłębiło (Szyling, 2016). W procesie dalszych pragmatycznych uproszczeń przyjęto, że przed reformą programową, która zlikwidowała standardy kształcenia i zastąpiła je ramami kwalifikacji, w polskich szkołach wyższych głównie przekazywano wiedzę (zob. Sajdak, 2013, s. 291–292), a jej opanowanie sprawdzano za pomocą egzaminu. Taka diagnoza stanu „starej” dydaktyki akademickiej sprawiła, że w skontrastowanym z nią „nowym” systemie dydaktycznym, podporządkowanym logice KRK, wiedzę ulokowano u podstaw hierarchii efektów kształcenia. Równocześnie zredukowano też zakres znaczeniowy tego pojęcia do zbioru przyswojonych przez studenta faktów, zasad, teorii i praktyk, które stanowią elementarny komponent umiejętności i kompetencji społecznych (Słownik..., 2014, s. 50). W konsekwencji nadano wiedzy wartość jedynie instrumentalną, czyniąc z niej „teoretyczną” podstawę do nadbudowywanych na niej, bardziej złożonych, a więc ważniejszych efektów kształcenia. Tym samym podkreślono jej reprodukcyjny charakter, który wiąże się z uczeniem się i odtwarzaniem, a nie z procesem zdobywania wiedzy o świecie i konstruowania przez studenta własnych struktur poznawczych.

Ta krótka charakterystyka terminów tworzących „nowy” język dydaktyki szkoły wyższej wyjaśnia, dlaczego pojawiła się – dydaktycznie destrukcyjna – potrzeba ograniczenia zakresu znaczeniowego pojęcia egzamin do zbioru testowych zadań zamkniętych, które sprawdzają proste wiadomości. Dzięki tej pragmatycznej redukcji starano się zepchnąć w obszar niebytu inne, powszechnie znane postaci tej formy weryfikacji efektów kształcenia, na przykład egzamin ustny, pisemny, praktyczny czy mieszany (jak np. w przypadku egzaminów dyplomowych), a także różnorodne rodzaje zadań sprawdzających, w tym paletę pisemnych zadań otwartych i praktycznych o różnym zakresie symulacji (np. Niemierko, 2004, s. 64–77). Nie zmieniają one zasadniczo sumującego charakteru egzaminu, przypisanych mu funkcji i możliwych dysfunkcji, ale poszerzają zakres jego trafnych zastosowań. Chodzi tu zwłaszcza o sprawdzanie złożonych umiejętności poznawczych i praktycznych, rozumianych – zgodnie z KRK – jako „zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla dziedziny uczenia się lub działalności zawodowej” (Słownik..., 2014, s. 52). Zdaje się, że uwzględnienie tych rozlicznych postaci egzaminu zbędnie problematyzowałoby zagadnienie metod sprawdzania, które starano się jednoznacznie powiązać z weryfikacją określonych efektów kształcenia. Co więcej, mogłoby to nawet podważyć „nowość” proponowanych rozwiązań i obnażyć słabość niektórych argumentów uzasadniających potrzebę „gruntownej” zmiany.

Ów walor „nowości” jest znaczący w systemowym traktowaniu egzaminu, rozumianego wąsko i sprowadzonego do zbioru zadań zamkniętych. Przywiązanie nauczycieli akademickich do tej „tradycyjnej” formy weryfikowania efektów kształcenia A. Kraśniewski (2011, s. 64) wiąże bowiem wyłącznie z ich ograniczonymi kompetencjami dydaktycznymi, niewystarczającymi w sytuacji wdrożenia KRK. Pomija przy tym czynniki systemowe, zwłaszcza administracyjne i ekonomiczne, uniemożliwiające prowadzenie na co dzień w uczelniach takich egzaminów, które w pełni uwzględniałyby specyfikę danej dziedziny kształcenia, ponieważ zazwyczaj wymagają one pewnych nakładów finansowych i są bardzo czasochłonne (zob. Knight, 2000; Niemierko, 2004b; Zamojski, 2009). Wyrazem tej logiki „nowości”, która towarzyszyła wdrażaniu zmian w polskiej szkole wyższej, jest również powiązanie czasochłonności i kosztochłonności sprawdzania efektów kształcenia wyłącznie z procedurami weryfikowania kompetencji społecznych, a przy tym uznawanie „sprawdzania wiedzy i umiejętności za względnie proste” (Kraśniewski, 2011, s. 65; Solarczyk-Szwec, 2013, s. 5).

Być może właśnie to przeświadczenie, powtarzane w innych publikacjach związanych z uznawaniem kwalifikacji, najpełniej wyjaśnia systemowe dążenie do umniejszania roli egzaminu w kształceniu uniwersyteckim. **Jako tradycyjna forma sprawdzania nie przystaje on do idei „paradygmatycznej zmiany”**, której ciężar zdają się na sobie dźwigać kompetencje społeczne. Pomija się przy tym istotne aspekty ujawniające złudę owego założenia. Po pierwsze – na co w swoim raporcie zwróciła uwagę Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2012, s. 15) – wśród ujętych w KRK kompetencji społecznych dominują te o charakterze adaptacyjnym, technicznym, które wpisują się w transmisyjny model kształcenia legitymizujący edukacyjne i społeczne *status quo*. Po drugie zaś, jak wskazuje Hanna Solarczyk-Szwec (2013), procedury weryfikacji kompetencji społecznych, podobnie jak w przypadku „niższych” kategorii KRK, wiążą się z wymogiem nadania im cech „mierzalności”, a zatem na tyle „szczegółowego ujęcia”, by „możliwa była ich rzeczywista ocena przez konkretnego nauczyciela” (Solarczyk-Szwec, 2013, s. 13), co prowadzi do kolejnych redukcji i sprzeczności zarazem.

W przedstawionej sytuacji trudno doszukać się paradygmatycznych odmienności między egzaminem i uznanymi za alternatywne wobec niego sposobami weryfikacji efektów kształcenia w szkole wyższej, które wpisują się w logikę oceniania sumującego (zob. też Szyling, 2016). Ich miejsce w procesie kształcenia jest przecież określone przez ten sam **model dydaktyczny, u którego podstaw leży orientacja na efekty kształcenia ustalone niezależnie od uczących się**, ale – z założenia przyjętego w KRK – pożądanego przez rynek pracy. Są one weryfikowane i wartościowane przez zobowiązanego do tego nauczyciela akademickiego, który konkluzję dotyczącą poziomu ich opanowania wyraża w postaci umownego symbolu, najczęściej stopnia.

Koncepcja dydaktyczna zbudowana wokół KRK zakłada więc obiektywne istnienie rzeczywistości społecznej, którą można poznać i ocenić tym lepiej, im stosowniej doborze się narzędzia. Zatem niezależnie od tego, czy dana forma sprawdzania efektów kształcenia służy weryfikacji „przyswojenia partii materiału” czy „osiągnięcia

zakładanego poziomu kompetencji” (Sajdak, 2013, s. 415), mamy do czynienia z jej przypisaniem do pozytywistycznego paradygmatu, ponieważ różnica między nimi sprowadza się wyłącznie do merytorycznego zakresu weryfikowanych efektów. Modyfikacja tego paradygmatu – chociaż z pewnością nie „zmiana paradygmatyczna” – inspirowana paradygmatami partycypacyjnymi, jest możliwa, ale wymaga zmiany statusu egzaminowanego i egzaminatora (zob. Klus-Stańska, 2013, s. 79). Oznacza to **konieczność wyjścia nie tyle poza jakąś formę sprawdzania, ile poza „sądowy kontekst oceniania**”, o którego istocie stanowią dysproporcje między ocenianym i oceniającym, silnie warunkowane wykorzystaniem wyniku egzaminu w procesie selekcji edukacyjnej i społecznej (zob. Konarzewski, 1999, s. 35). Spojrzenie na praktykę akademickiego egzaminowania przez ten pryzmat przyjmuję jako oś dalszych rozważań.

PRZEMIESZANIE ZNACZEŃ I NAPIĘCIA W PRAKTYCE EGZAMINOWANIA

O dwóch rodzajach egzaminowania w szkole wyższej pisała już przed laty Teresa Bauman (2001). Pierwszy z nich osadziła w transmisyjnym modelu dydaktyki szkoły wyższej, identyfikowanej przez nią ze „studiowaniem jako nabywaniem znaczeń” (Bauman, 2001, s. 113). Jednocześnie założyła też istnienie **rozwojowego potencjału egzaminowania**, który ujawnić się może w warunkach sprzyjających „studiowaniu jako tworzeniu znaczeń”. W tym ujęciu egzamin staje się daną studentom **okazją do współtworzenia jakości swojego wykształcenia**, co wiąże się z nabywaniem przez nich autonomii poznawczej i zdolności do rekonstrukcji świata społecznego (Bauman, 2001, s. 149–151).

Druga z koncepcji egzaminowania jest w znacznej mierze zbieżna z aktualnymi oczekiwaniami wobec zmiany w kształceniu akademickim, która ma prowadzić do przeniesienia punktu ciężkości z nauczania na uczenie się oraz „wzrostu podmiotowej autonomii i odpowiedzialności studentów (zakłada ich większą aktywność)” (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 43). Dla dalszych analiz ważne jest również to, że T. Bauman (2001) uznaje obydwa rodzaje myślenia o procesie kształcenia w szkołach wyższych za równoważne i zasadne sposoby prowadzenia zajęć edukacyjnych, z których żaden nie powinien rościć sobie prawa do wyłączności. Pozwala to odczytać jej propozycję dydaktyczną – zgodnie z założeniami, które przyjąłam w niniejszym tekście – jako rodzaj paradygmatycznej modyfikacji, a nie rewolucji w tym obszarze. Jednakże szukanie odpowiedzi, czy aktualna praktyka akademickiego egzaminowania stwarza studentom „okazję do współtworzenia własnego wykształcenia”, czy raczej blokuje ten rodzaj zmiany, powinno uwzględnić funkcje społeczne, w jakie uwikłany jest wynik egzaminu. Mogą one bowiem zarówno znacząco deformować intencje towarzyszące działaniom dydaktycznym, jak i przekształcać strategię uczenia się studentów.

Funkcjonalny – w sensie nadanym przez Talcotta Parsonsa (1969) – wymiar tego aspektu uwzględnił w swojej klasyfikacji Bolesław Niemierko (2004a, s. 102–103), który wyróżnił dwie kategorie egzaminów szkolnych: powszednie, czyli niskich sta-

wek (*low-stakes examination*) i doniosłe, czyli wysokich stawek (*high-stakes examination*). Pierwszą z nich charakteryzuje silne osadzenie w lokalnym wymiarze procesu kształcenia oraz hipotetyczne założenie, że komentarz do wyniku uczenia się ma dla ucznia i nauczyciela większe znaczenie niż sam wynik. Tym samym egzamin powszedni jest ze względu na swój doraźny i lokalny charakter podporządkowany celom dydaktycznym, dlatego stymulować i uczniowską motywację poznawczą, i refleksyjny nauczycielski namysł nad przebiegiem kształcenia. W pewnym zakresie zbliża go to do myślenia w kategoriach zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych. Z kolei w przypadku egzaminu doniosłego na plan pierwszy wysuwa się wyrażona liczbą punktów lub symbolem informacja o wyniku uczenia się, a traci na wadze komentarz dydaktyczny. Innymi słowy: najważniejsze staje się to, jaką ocenę otrzyma uczeń i jakie miejsce zajmie w rankingu. Takim egzaminem doniosłym, opartym na ustalonych i jednolitych dla populacji standardach, jest w edukacji szkolnej egzamin zewnętrzny. Jego podporządkowanie głównie celom społecznym, w tym selekcji edukacyjnej i ocenie pracy szkół (Dolata, 2008), stawia przed nim szczególnie wysokie wymagania metodologiczne i proceduralne. Wśród nich B. Niemierko (2004b) wymienia: bezstronność, dokładność punktowania i rzetelność osiąganą dzięki standaryzacji¹. Krytyczne spojrzenie na nie ujawnia, że tak przeprowadzony egzamin odrywa się od indywidualnego kontekstu kształcenia i zostaje podporządkowany wyłącznie kontroli efektów osiągniętych przez egzaminowanego, o których jakości decyduje przyjęta *a priori* wersja oczekiwanego wyniku, ugruntowana w danej dziedzinie wiedzy. Zarazem egzamin zewnętrzny, zwłaszcza maturalny, jest powszechnie uznawany za bardziej „sprawiedliwy” („obiektywny”) niż nauczycielskie ocenianie, a ponadto został oficjalnie zadekretowany w systemie szkolnictwa wyższego jako podstawa rekrutacji na pierwszy stopień studiów. Jego umowna społeczna doniosłość sprawia, że polityce oświatowej przechodzi się do porządku dziennego nad związanymi z nim konsekwencjami niekorzystnymi dla rozwoju poznawczego uczących się i jakości procesu kształcenia (Szyling, 2013), a także dla budowania postaw etycznych i społecznych jednostki (zob. Groenwald, 2011a, 2011b).

Połączenie dydaktycznego i społecznego wymiaru egzaminowania sugeruje, że egzamin doniosły ze względu na swoje właściwości na pewno nie może być traktowany w kategoriach współtworzenia przez studentów własnego studiowania. Taką szansę mógłby w sprzyjających okolicznościach stwarzać egzamin powszedni. Uczestniczące w nim podmioty musiałyby wszakże uznać, że przebiega on w warunkach przypominających „rozmowę dwojga ludzi we wspólnej sytuacji zadaniowej” (Konarzewski, 1999, s. 36), co koncepcyjnie jest znacznie bliższe nieformalnemu ocenianiu kształtującemu, niż opartemu na zaufaniu do procedur weryfikowaniu efektów w praktyce dydaktycznej KRK (Szyling, 2015).

Przywołane powyżej rodzaje egzaminów, ich potencjalne konsekwencje i wzajemne relacje tworzą ramę interpretacyjną dla znaczeń nadawanych codziennemu akademickiemu egzaminowaniu. Nie bez znaczenia przy tym jest, że egzaminy powszednie i doniosłe są częścią powszechnych doświadczeń edukacyjnych, a dla studentów stanowią najbardziej oczywisty punkt odniesienia w odczytywaniu sensów rzeczywistości uniwersyteckiej. Przykłady dokonania takich bezpośrednich przekładów między znaczeniami pojęć, które występują w dwóch odrębnych środowiskach edukacyjnych, znaleźć można w dostępnych w Internecie słownikach pisanych przez studentów dla adeptów studiowania (*Słowniczek Studenta*, b.d.; *Niezbędnik Studenta*, b.d.). Szkolne sprawdziany, testy, wypracowania czy klasówki są w nich identyfikowane z kolokwiami, jako formami sprawdzania powszednimi i mniej znaczącymi dla procesu studiowania, a przy tym względnie niezależnymi od czasu sesji egzaminacyjnej. Tym samym studenci przypisują egzaminowi funkcje bardziej istotne z punktu widzenia zdobywanego wykształcenia. Wartościowanie to jest wzmacniane przez kluczową rolę, jaka tej formie sprawdzania zostaje nadana w programach studiów, co potwierdzają zamieszczone w Internecie sylabusy, które pozwalają łatwo zidentyfikować bardziej znaczące sposoby weryfikacji efektów kształcenia². Ponadto w wielu wewnętrznych regulacjach administracyjnych tylko wynik egzaminu jest „liczony do średniej” (*Niezbędnik Studenta*, b.d.).

W takich okolicznościach działania systemowe i wpisane w nie **intencje zmiany nie są w stanie odebrać egzaminom akademickim ich znaczącej roli**, choć tak doniosłego jednorazowego skutku dla dalszych losów edukacyjnych jednostki, jak matura, nie niesie ze sobą w szkole wyższej żaden z nich. Dla studentów jednak każdy zdawany przez nich egzamin to „ostateczne sprawdzanie wiedzy”, w którego świetle „cała zabawa w wykłady i ćwiczenia przestaje mieć znaczenie” (*Niezbędnik Studenta*, b.d.), „sądny dzień”, podczas którego „oddzielane jest ziarno od plew” (*Słowniczek Studenta*, b.d.). Przytoczone potoczne definicje, choć stylistycznie odrębne, jednoznacznie **łączą postrzeganie egzaminu z jego doniosłym wymiarem, a poza zasięgiem znaczeniowym pozostawiają jego potencjalną rolę rozwojową**. Może to wiązać się z obciążającymi go zadaniami selekcyjnymi, ponieważ najbardziej oczywistą formalną konsekwencją niezdanego egzaminu pozostaje nadal niezaliczenie semestru studiów lub ich nieukończenie (Smużewska, Wasilewski, Antonowicz, 2015, s. 132–133). Emocjonalnym tego wyrazem jest zaś identyfikowanie przez studentów sesji poprawkowej z ostatnią szansą wygrania „krwawej bitwy między studentami a wykładowcami” (*Forum*, b.d.).

Zbliżony klimat wokół egzaminowania, nacechowany rywalizacją o wymierne dla jednostki korzyści, wytwarzają też regulacje administracyjne przyjęte na uczelniach. W ich ramach wyniki egzaminów, przyjmujące kształt średniej ocen, zostają wykorzystywane do podejmowania decyzji, które rozstrzygają na przykład o otrzymaniu stypendium, przyznaniu indywidualnego toku studiów, dostaniu się na atrak-

cyjną specjalność lub do popularnego promotora. Co więcej, ten sam wskaźnik „jakości wykształcenia”, obliczony na podstawie wszystkich egzaminów zdawanych na I stopniu studiów, jest często jedynym kryterium w procesie rekrutacji na ich kolejny stopień.

Tak wyznaczone pole znaczeń egzaminu nie tylko uwypukla jego doniosłą dla studentów rolę, ale też **wiąże jego wyniki z instrumentalną przydatnością do wymiernych celów indywidualnych**. Zależność ta może stymulować u części uczących się nastawienie na cele popisowe (*performance goals*), którym towarzyszy obawa przed poniesieniem porażki i popełnieniem błędu obniżającego ocenę (Brophy, 2002, s. 39–40), co hamuje proces samodzielnego uczenia się i budowania autonomii poznawczej. Zdecydowanie niekorzystne dla rozwijania oczekiwanych kompetencji poznawczych i społecznych, ale prawdopodobne w sytuacji zbudowanej wokół osiągnięcia zewnętrznie ustalonych efektów kształcenia, jest również przyjęcie przez studentów celów unikowych (*work-avoidant goals*). Prowadzą one do zminimalizowania wysiłku wkładanego w uczenie się i przyjmowania różnych strategii przetrwania (Brophy, 2002, s. 39–40). Występowanie licznych przejawów obu tych postaw w codziennym kształceniu w szkołach wyższych potwierdzają wyniki badań Małgorzaty Mikut (2014) nad zaangażowaniem studentów w proces studiowania.

Niezależnie od zasadniczych różnic między konsekwencjami, jakie niesie przyjęcie przez studentów któregoś rodzaju celu, nie ma zbyt wielu szans, by zdawany przez nich egzamin (i nie tylko on) nabrał cech „współtworzenia własnego wykształcenia”. Wyjątek w tym względzie można uczynić dla grupy zdecydowanie najlepszych studentów, u których zabieganie o wysoką średnią nie wyklucza dążenia do rekonstrukcji własnej wiedzy i przekonania o wartości wysiłku intelektualnego (Kozłowski, 2006). Generalnie jednak **relacje egzaminacyjne są zdominowane przez asymetrię wiedzy i władzy nad nią, co lokuje egzaminowanego i egzaminatora po dwóch różnych stronach barykady**, i to względnie niezależnie od intencji tego drugiego. Zagadnienie owego osadzenia w roli przybliżają prowadzone przez Annę Kuciejczyk (2013) badania jakościowe wśród studentów medycyny. Ujawniły one między innymi, że w sytuacji, gdy „przeważa wizja korzyści”, czyli także podczas egzaminu ustnego, zaczyna w relacji między zaangażowanymi w nią stronami dominować „**dialog pozorowany**”. Podejmowane w nim dążenie do sterowania rozmową ma na celu nadanie jej przebiegowi pożądanego przez daną jednostkę kierunku. Zatem wizja potencjalnych korzyści sprawia, że student skupia się na wywarcu dobrego wrażenia na egzaminatorze, odgrywając rolę odpowiadającą jego oczekiwaniom (Kuciejczyk, 2013, s. 212). Przykłady tego typu działań, w gruncie rzeczy manipulacyjnych, ale powiązanych z przynajmniej minimalnym merytorycznym przygotowaniem studenta, można też znaleźć w internetowych poradnikach, zawierających „receptę na to, jak zdać egzamin” (*Sposób na egzaminatora*, b.d.; Strzyżewski, 2015).

Zróznicowanie celów uczenia się przyjmowanych przez studentów – od przywoływanych już dydaktycznych po unikowe (zob. też: Bauman, 2001; Śliwerski, 2011) – prowadzi w sytuacji selekcyjnego wykorzystywania wyników egzaminu do powstawania różnych **napięć**. Ożywia się na przykład potoczny dyskurs (nie)sprawiedli-

wości oceniania (zob. Szyling, 2013), skłaniający do formułowania roszczeń wobec procesu egzaminowania. Z badań prowadzonych w ostatnich latach (Mikut, 2014; Smużewska i in., 2015) wynika, że pracownicy i osiągający wysokie średnie ocen studenci czują się na tyle pokrzywdzeni sytuacją przyzwolenia na niską jakość kształcenia w wielu szkołach wyższych, że oczekują podniesienia poziomu wymagań egzaminacyjnych i rekrutacyjnych oraz przywrócenia selekcyjnego, a przez to nobilitującego charakteru studiów. W ich mniemaniu, ugruntowanym w szkolnym doświadczeniu edukacyjnym, to właśnie selekcje egzaminacyjne i ścisła kontrola przygotowania studentów do zajęć pozwalają na docenienie indywidualnego wkładu pracy i systematycznego zaangażowania w studiowanie, a także są sposobem na uchronienie dyplomów akademickich przed deprecjacją. Warto przy tym dodać, że społeczny kontekst tych oczekiwań jest w Polsce wyznaczany – zgodnie z merytokracyjną ideologią (Melosik, 2003) – przez powszechne traktowanie wyższego wykształcenia jako formalnego wyznacznika sukcesu odniesionego przez jednostkę (CBOS, 2013) oraz silne powiązanie go z oczekiwanymi korzyściami osobistymi (Turowska, 2012).

Postrzegany w takich kategoriach **egzamin staje się wyłącznie instrumentem nagradzania lub karania, narzędziem selekcji społecznej, formalnym wyznacznikiem sukcesu lub niepowodzenia edukacyjnego**. Eksponuje to doniosły charakter jego konsekwencji i zarazem wiąże bezpośrednio z artykułowaną przez część studiujących potrzebą nadania mu cech bezstronności i restrykcyjności, właściwych „sądowemu kontekstowi oceniania”. Nieprzystawalność tych oczekiwań do realiów egzaminowania w szkole wyższej zdaje się bardzo duża, a jej źródła można lokować w warunkach, w jakich przebiega proces kształcenia. Pierwszym z nich jest – rzadko artykułowana wprost – wewnętrzna polityka wielu uczelni, które borykają się z administracyjnymi i finansowymi konsekwencjami odsiewu i odpadu, czyli egzaminacyjnych porażek studentów. W takich okolicznościach kluczowe z perspektywy zarządzania szkołą wyższą staje się **pragmatyczne dostosowanie do realiów**, w tym systematyczne obniżanie wymagań stawianych uczącym się. Dlatego też coraz częściej strategię ustalania poziomu wymagań egzaminacyjnych dyktuje nie dążenie do podnoszenia jakości kształcenia czy nawet oczekiwania pracodawców, ale doraźna potrzeba przetrwania na rynku edukacyjnym, zwłaszcza w dobie kryzysu demograficznego (zob. Krause, 2015; Smużewska i in., 2015).

Paradoksalnie, istnienie takiego procederu umożliwia autonomia programowa uczelni i jej powiązanie z założeniami KRK oraz procedurami zapewniania jakości. Ich wdrożenie miało zgodnie z deklarowanymi intencjami odbudować „nadszarpnięte zaufanie” do europejskiego szkolnictwa wyższego i wprowadzić w jego miejsce „przejrzystą odpowiedzialność opartą na szczegółowych kryteriach i dowodach”, doprowadziło zaś – nie tylko w Polsce – do nadmiernego rozrostu biurokratycznych procedur (Bollaert, 2014, s. 1). Ową złudną transparentność, która ma stanowić podstawę międzynarodowego porównywania dyplomów (zob. Szyling, 2015), łatwiej przecież osiągnąć w sposób formalny, poprzez **„biurokratyczną normalizację”** (zob. Czerepaniak-Walczak, 2013), niż przez odwołanie do kontekstowo uwarunkowanych i zmiennych przesłanek dydaktycznych.

Tę tendencję można też wyraźnie zaobserwować w przypadku egzaminowania, które dla administracji uczelni jest bezosobowym zastosowaniem w czasie wyznaczonej sesji egzaminacyjnej równie bezosobowego narzędzia dostarczającego prostych danych liczbowych. Dzięki tej potoczności osiąga się „oczywistość” egzaminu i zyskuje uzasadnienie dla scalania, uśredniania i porównywania wprost wyników osiąganych przez studentów. Równocześnie jednak redukcja znaczeń, która ułatwia wykorzystanie wyników w celach selekcyjnych, utrwala, a może i nasila związane z egzaminowaniem napięcia. Można je rozpatrzyć z perspektywy dydaktyki normatywnej, dobrze znanej studentom z doświadczeń szkolnych, w której logikę wpisują się omawiane rozwiązania biurokratyczne. W jej ujęciu wszakże warunkiem bezpośredniego i zobiekttywizowanego porównywania wyników osiąganych przez uczących się jest zapewnienie procesowi egzaminowania, który obejmuje określoną populację, formalnej niezależności od przebiegu kształcenia. Efekt taki osiąga się przez odwołanie do zewnętrznych wobec placówek edukacyjnych standardów egzaminacyjnych oraz zabiegi umożliwiające uzyskanie stosownej rzetelności pomiarowej, jak ma to miejsce w systemie egzaminów zewnętrznych. Dyskusyjność rozwiązań zakładających możliwość bezpośredniego porównywania wyników uczenia się (średnich ocen, dyplomów), wielokrotnie podnoszona w nastawionej krytycznie literaturze przedmiotu, zdecydowanie rośnie w sytuacji, gdy za działaniem tym nie stoją zewnętrzne standardy edukacyjne, a takimi na pewno nie są ujednolicone na poziomie ośmiu obszarów nauki efekty KRK. Stanowią one jedynie bardzo ogólny, jakościowy punkt odniesienia lokalnie definiowanych efektów kształcenia, które są realizowane w ramach poszczególnych kierunków studiów. KRK pozostawiają zarówno merytoryczne doprecyzowanie tych efektów, jak i ustalanie poziomu wymagań szkołom wyższym (Szyling, 2015), a dokładniej – konkretnym egzaminatorom, **co zbliża egzamin akademicki do nauczycielskiego powszedniego oceniania, ale nie zmienia jego doniosłych dla studentów konsekwencji.**

„EGZAMINATOROWI TEŻ ZALEŻY, ŻEBYŚ ZALICZYŁ”, CZYLI KU POWSZEDNIM OBLICZOM EGZAMINU

Wnioski z dotychczasowych analiz mogą nabrać odmiennego zabarwienia dzięki rozważeniu elementarnych znaczeń, jakie z egzaminowaniem wiążą nauczyciele akademicy. Studenci są co prawda przekonani, że za ostatecznym kształtem egzaminu i wysokością uzyskanego przez nich wyniku stoją autonomiczne decyzje egzaminatorów, lecz – co już znacznie mniej oczywiste i rzadko artykułowane wprost – decyzje owe są uwikłane w osobiste, instytucjonalne i społeczne konteksty. Zjawiska te są dobrze rozpoznane w szkołach niższego szczebla (Opłocka, 2008; Parczewski, 2012; Szyling, 2011), ale w uczelniach przebiegają w odmiennych warunkach. Są one wytwarzane między innymi przez **napięcia** między rolą nauczyciela i badacza, które zdają się narastać wraz z wdrożeniem zasad parametryzacji dorobku naukowego uczelni (zob. Sajdak, 2013; Zajac, 2012), oraz przez zmiany związane z umasowieniem wyższego wykształcenia (np. Zamojski, 2009). Obydwa te aspekty kontekstu

funkcjonowania szkół wyższych sprawiają, że dydaktyka akademicka, a wraz z nią egzaminowanie, okazują się często mniej ważnym dodatkiem do pracy naukowej, co prowadzi do ograniczenia do niezbędnego minimum czasu poświęconego przez pracowników naukowo-dydaktycznych na weryfikowanie efektów kształcenia. Pojawiające się w tym obszarze konflikty etyczne są już raczej pochodną osobistej refleksyjności oraz indywidualnych wartości wiązanych przez egzaminatorów z kształceniem studentów oraz własną rolą w tym procesie.

Przykład znaczeń przypisywanych przez nauczycieli akademickich wynikom egzaminowania, czy szerzej – weryfikacji efektów kształcenia, znaleźć można wśród danych z badań prowadzonych przez T. Bauman (2011b). Większość ankietowanych przez nią pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu deklaruje, że wysokość stopni uzyskanych przez studentów z danego przedmiotu jest dla nich istotnym wskaźnikiem zakresu, w jakim osiągnięte zostały cele prowadzonych przez nich zajęć. Wyniki egzaminu są też dla nauczycieli akademickich często jedyną informacją zwrotną na temat jakości prowadzonych przez nich wykładów, zwłaszcza tych, które są adresowane do bardzo dużych grup słuchaczy. Obciąża to egzaminowanie funkcjami potocznie rozumianej autoewaluacji, podobnie jak ma to miejsce w szkołach niższego szczebla, choć nie można na podstawie tych danych zidentyfikować potencjalnych odmienności w reagowaniu egzaminatorów na wysokie i niskie wyniki egzaminu. Specyficzny wydźwięk tym informacjom nadaje wszakże rola, jaką w szkołach wyższych przypisano procedurom zapewniania jakości, w tym badaniom ankietowym studentów.

Z prowadzonych przez Seweryna Rudnickiego i Annę Szwed (2009) metaanaliz amerykańskich badań ewaluacyjnych wynika, że na pozytywny charakter studenckich opinii o nauczycielach akademickich wpływają słabo, lecz dodatnio: motywacja studentów do uczenia się oraz ocena, jakiej spodziewają się z danego przedmiotu. Badacze łączą ten ostatni aspekt z „pewną możliwością »kupowania« przychylności studentów za podwyższanie ocen (a właściwie za dawanie do zrozumienia, że oceny będą wysokie)» (Rudnicki, Szwed, 2009, s. 135). Niebezpieczeństwo to może rosnąć, gdy motywacje studentów są związane głównie z celami popisowymi i unikowymi, na co zwracałam uwagę w poprzednim fragmencie tekstu, a ich opinie nabierają dla nauczycieli akademickich znaczącego charakteru, czyli stają się zasadniczym składnikiem oceny jakości ich pracy dydaktycznej, jak ma to miejsce w wielu polskich szkołach wyższych³.

Trop ten jest zaledwie zasygnalizowany w literaturze przedmiotu i wymaga dalszej empirycznej weryfikacji, lecz nie można w namyśle nad znaczeniami związanymi z egzaminowaniem lekceważyć faktu, że wielu nauczycieli akademickich identyfikuje wyniki studenckich egzaminów z własnym sukcesem lub niepowodzeniem dydaktycznym (zob. Bauman, 2011b, s. 51–53). Kryjący się za tym rodzaj myślenia dydaktycznego **eksponuje sprawczą rolę nauczyciela i nauczania**, czyli jest zakorzeniony w behawioralnych koncepcjach kształcenia, a ponadto pozostaje w opozycji do charakteru zmian, jakich oczekiwano od wdrożenia KRK.

Do wzmocnienia instrumentalnego charakteru egzaminowania przyczynia się **realna władza, jaką sprawują nauczyciele akademicki nad relacją między procesem kształcenia i egzaminowaniem**, które przylegają do siebie „bezszwowo”. Pojęcie to – zaczerpnięte z koncepcji Anthony’ego Nitko (1998) i zastosowane do ogłędu dydaktyki akademickiej – pozwala na ujawnienie, że egzaminy w szkole wyższej, które ze względu na swoją selekcyjność i zakres instrumentalnego wykorzystania mają charakter doniosły, weryfikują przyjęte *a priori* efekty kształcenia w zakresie ograniczonym do tych najpełniej zrealizowanych podczas zajęć. Występowanie takiej tendencji potwierdza T. Bauman (2011b, s. 170), która w zbyt obszernym materiale przewidzianym do zrealizowania ze studentami lokuje źródła patologicznych nadużyć w egzaminowaniu. Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że prawie 30% studentów wykazuje obojętność wobec postaw nauczycieli akademickich, którzy pozwalają na różne formy niesamodzielnej pracy, w tym na ściąganie na egzaminach. Natomiast 50% ankietowanych pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni nie widzi nic zdrożnego w pobłażliwości wykazywanej wobec studentów uciekających się do ściągania i plagiatu (Bauman, 2011b, s. 166). Badaczka sugeruje, że występuje relacja przyczynowa między tymi bulwersującymi, czy wręcz kryminogennymi zjawiskami a liczbą godzin przeznaczonych na spotkania *face to face* ze studentami, która jest nieproporcjonalnie mała do przypisanych danemu przedmiotowi: formy zajęć, liczby punktów ECTS oraz zakresu efektów kształcenia (Bauman, 2011b, s. 170).

Przyjęcie zaproponowanego przez T. Bauman wyjaśnienia niesie ze sobą kilka konsekwencji dla charakteru znaczeń związanych z egzaminowaniem, z których każde wytwarza pewien rodzaj bariery dla „paradygmatycznej zmiany” w szkolnictwie wyższym. Ujawnia ono: (1) trwałość przekonania, że student uczy się głównie na zajęciach zorganizowanych przez nauczyciela akademickiego, (2) ważność roli przyznanej przez egzaminatorów nie tyle weryfikacji efektów kształcenia (w tym egzaminowi), ile jej wynikowi, czyli ocenie wpisywanej do indeksu, (3) skłonność do szukania przez nauczycieli akademickich w czynnikach zewnętrznych usprawiedliwiania dla manipulowania egzaminowaniem.

Część z tych zjawisk tworzy się na styku kształcenia i egzaminowania, ale nie jest oczywisty kierunek oddziaływania na siebie tych obszarów oraz wartościowanie podejmowanych w nich działań i ich możliwych konsekwencji.

Najbardziej popularną strategią dydaktyczną jest wprowadzanie nieformalnych zmian w programie zajęć, często w literaturze przedmiotu kojarzone z „**nauczaniem pod egzamin**” (Nitko, 1999). Jest ono dobrze znane z praktyk stosowanych w szkołach niższego szczebla i powszechnie utożsamiane z instrumentalnym charakterem egzaminowania, ale w szkole wyższej różni się nieobecnością presji wywieranej na placówki edukacyjne przez system egzaminów zewnętrznych. Istota działań tego typu polega na świadomym wybieraniu z sylabusów przez prowadzącego zajęcia tych efektów kształcenia, które będą rzeczywiście sprawdzane na egzaminie, i skupienie się na nich podczas pracy ze studentami. Strategia ta najpełniej przylega do „bezszwowego” modelu egzaminowania (Nitko, 1999) wówczas, gdy nauczyciel akademicki jest równocześnie egzaminatorem, ale wtedy też sprzyja silnemu uzależ-

nieniu się przez studenta od wiedzy i struktur poznawczych osoby prowadzącej zajęcia. Natomiast w sytuacji, gdy egzamin przygotowuje inna osoba, zwłaszcza wyżej usytuowana w hierarchii naukowej niż nauczyciel danego przedmiotu, przebieg zajęć dydaktycznych może się zmienić w trening poprawności, a efekty kształcenia mogą przybrać charakter zewnętrznych sankcji, które poważnie ograniczają możliwość kierowania przez studentów własnym uczeniem się (Łukaszewski, 2002).

Z kolei **pragmatyczne sterowanie kształtem egzaminu** może przybrać co najmniej dwie formy (zob. Zamojski, 2009), niekoniecznie od siebie niezależne. Pierwsza z nich jest niejako odwróceniem „nauczania pod egzamin”, ponieważ sprowadza się do sprawdzania tylko tych efektów kształcenia, które „udało się” zrealizować podczas zajęć. Akceptowanie przez nauczycieli akademickich rozbieżności między założonymi w sylabusie i weryfikowanymi efektami kształcenia może być elementem pogłębionej refleksji nad jakością własnego programu lub procesu nauczania. Może też znajdować uzasadnienie w niekorzystnych dla jakości kształcenia zewnętrznych rozwiązaniach organizacyjnych lub różnych ograniczeniach podmiotów bezpośrednio zaangażowanych w dane zajęcia (zob. Mikut, 2014). Inną formą omawianej strategii jest wybieranie najbardziej przyjaznej egzaminatorowi postaci egzaminu, najczęściej składającego się z zadań zamkniętych, co z reguły odbywa się kosztem jego stosowności do zakresu i charakteru efektów kształcenia wskazanych w sylabusie. Tego najbardziej obawiali się wdrażający reformę programową do szkół wyższych (zob. Kraśniewski, 2011), choć trudno stwierdzić, czy brali pod uwagę, że działania takie mogą być na nauczycielach akademickich poniekąd wymuszane przez system szkolnictwa wyższego i masowość kształcenia na uczelniach.

Trzeci rodzaj strategii egzaminacyjnych, czyli **elastyczne ustalanie poziomu wymagań**, jest stosunkowo najbardziej niezależny od przebiegu procesu kształcenia. Polega on na modyfikowaniu progu zaliczenia już w trakcie sprawdzania prac egzaminacyjnych lub w czasie trwania egzaminu ustnego. Działania tego typu są najczęściej identyfikowane z dążeniem do „podniesienia współczynnika zdawalności” (zob. Sikora, b.d.) oraz argumentowane koniecznością podporządkowania się oczekiwaniom administracji uczelni (zob. Smużewska i in., 2015), choć mogą też być efektem niechęci nauczycieli akademickich do „tracenia czasu” na egzaminy poprawkowe. Innym przejawem tej strategii jest nieuzasadnione merytorycznie różnicowanie wyników egzaminu danej grupy studentów tak, by w efekcie osiągnąć namiastkę krzywej Gaussa. Taki „statystyczny” rozkład stopni bywa uznawany – także przez instytucje kontrolujące szkoły wyższe – za empiryczny dowód jakości weryfikacji efektów kształcenia.

Przywołane strategię, na razie słabo badawczo rozpoznane w kształceniu akademickim, są **nastawione na przetrwanie** i do złudzenia przypominają niektóre nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami (Szyling, 2011), choć odmienne są ich uwarunkowania kontekstowe. Najczęściej mają one charakter doraźny i pojawiają się jako rodzaj reakcji na sprzeczne oczekiwania różnych podmiotów lub pod wpływem okoliczności pozadydaktycznych. **Nie można ich jednoznacznie łączyć z niedostatkiem kompetencji dydaktycznych lub brakiem dobrej woli nauczycieli**

akademickich, ponieważ często ich źródłem staje się refleksja pedagogiczna i otwarcie na potrzeby konkretnych studentów lub ich grup. Jednak w świetle dydaktyki transmisyjnej (normatywnej) nabierają one cech systemowych dysfunkcji. Z takiej też perspektywy są z reguły odczytywane przez studentów i wykorzystywane przez nich do budowania własnych strategii uczenia się. Studenci zaś najczęściej zwracają uwagę na to, co najłatwiej dostrzec, czyli na skrajną uznaniowość ocen lub manipulowanie poziomami wymagań (zob. Sikora, b.d.) oraz na zróżnicowaną indywidualną surowość egzaminatorów (zob. Bauman, 2001). Przed zjawiskami tymi, silnie uwarunkowanymi psychologicznie (zob. Noizet, Caverni, 1988; Tyszką, 2000) nie są w stanie w pełni zabezpieczyć ani administracyjne procedury, ani okazjonalnie stosowane programy antyplagiatowe, ani procentowe pseudonormy (zob. Niemierko, 2002), które administracyjnie wyznaczają poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji wymagany na daną ocenę z egzaminu. Mimo to wskazane działania są w szkołach wyższych powszechnie uznawane za wystarczające dla zapewnienia przebiegu egzaminowania zgodnie z „sądowym kontekstem oceniania” (zob. Konarzewski, 1999), którego wynik nie podlega dyskusji, choć może być zmieniony przez ponowne przystąpienie przez studenta do egzaminu w sesji poprawkowej lub wykorzystanie procedur odwoławczych określonych w regulaminach studiów.

Powyższe analizy potwierdzają zatem – świadome lub nie – powiązanie znaczeń przypisywanych egzaminowaniu w szkole wyższej z behawioralnie zorientowanym modelem kształcenia (zob. Sajdak, 2013). Jednak **o charakterze wpisanego weń paradygmatycznie „sądowego kontekstu oceniania” nie decydują zewnętrzne standardy egzaminacyjne, które w szkole wyższej zastąpione zostały administracyjnymi procedurami i procentowymi pseudonormami, lecz interpersonalny dystans między egzaminatorem i egzaminowanymi. Ten zaś podtrzymywany jest założeniami systemowymi oraz podkreślany zakresem realnej władzy sprawowanej przez nauczycieli akademickich nad kształceniem i egzaminowaniem. Niezależnie od tego, w jakie konflikty i napięcia uwikłane są – nierzadko jawne dla studentów – praktyki manipulowania tymi dwoma procesami, których w uczelniach, podobnie jak w ocenianiu powszednim, nie sposób od siebie oddzielić, wykluczają one lub w istotny sposób ograniczają współodpowiedzialność uczących się za edukacyjne postępy.**

KU KONKLUZJOM

Ogląd realiów akademickiego kształcenia dokonany z perspektywy egzaminowania, czyli procesu bilansowania i weryfikowania jego efektów, nie pozostawia złudzeń co do trwałości jego behawioralnych podstaw i normatywnych korzeni. Tym samym ponownie stawia znak zapytania nie tyle nad możliwością „paradygmatycznej zmiany” w dydaktyce akademickiej, która jest niemożliwa w świetle dydaktycznych przesłanek KRK, ile nad realnymi szansami jej modyfikacji wykorzystującej inspirację paradygmatów partycypacyjnych.

Egzamin, który postrzegany był przez reformatorów wąsko, czyli jako forma weryfikacji efektów kształcenia nieprzystająca do intencji wdrażanych zmian, rze-

czywiście w praktyce akademickiego kształcenia stawia wiele barier na drodze do budowania autonomii poznawczej studentów. Dzieje się tak wszakże z powodów zdecydowanie wykraczających poza jego niestosowność do sprawdzania kompetencji społecznych. Źródła tych blokad ujawnia – odwołując się do założeń pozytywistycznych paradygmatów dydaktyki – analiza znaczeń związanych z egzaminowaniem przez różne, względnie od siebie zależne podmioty: system KRK, administrację uczelni, nauczycieli akademickich i studentów. Ich partykularne w gruncie rzeczy interesy znajdują wyraz w pragmatycznym redukowaniu pola teoretycznego kategorii egzaminu, co w efekcie prowadzi do przemieszania znaczeń i wartości, a tym samym do różnych napięć.

Najpowszechniej odczuwane są te wytworzone w społecznym wymiarze egzaminowania. Ten aspekt pomijano milczeniem w funkcjonalnym myśleniu o procesie reformowania szkolnictwa wyższego, zakładając oczywistość celów, jakim ma służyć weryfikacja efektów kształcenia oraz pokładając ufność w przejrzystości procedur zapewniania jakości kształcenia. Tymczasem wyniki egzaminów potraktowano w uczelniach skrajnie instrumentalnie i wprzęgnięto w ujednolicające działania biurokratyczne, które podporządkowano selekcji edukacyjnej i społecznej, jednocześnie naruszając jej merytokratyczne podstawy (zob. Melosik, 2003). Wyparte zostały one przez doraźne interesy poszczególnych szkół wyższych lub nawet nauczycieli akademickich, znajdujące swój empiryczny wymiar w lokalnym charakterze efektów kształcenia i pragmatycznie obniżanym poziomie stawianych studentom wymagań. Ten zanik selekcji wewnątrz uczelni pedagogicy krytyczni nazywają „rodzajem masowego oszustwa” i „upozorowaniem kształcenia akademickiego” (Zamojski, 2009, s. 135), zaś studenci osiągający wysokie średnie ocen uznają go za przejaw niesprawiedliwości, któremu w ich mniemaniu zaradzić może tylko wzmocnienie funkcji kontrolnych i restrykcyjnych oceniania w szkołach wyższych. Nie oczekują oni zatem, by egzaminowanie stwarzało im okazję do współtworzenia własnego wykształcenia czy tworzenia znaczeń, ale by jego selekcyjność nagradzała wysiłek wkładany w uczenie się i podkreślała nobilitujący charakter ukończenia studiów, łączony z wizją określonych korzyści.

Rozwojowy potencjał egzaminowania, prowadzący do nabywania przez studentów autonomii poznawczej, jest problematyzowany nie tylko przez uwikłanie jego wyników w konteksty społeczne i biurokratyczne procedury. Równie znaczące w tym względzie są jego złożone i nieoczywiste relacje z procesem kształcenia, wykraczające poza powszechnie znane instrumentalne „nauczanie pod egzamin”, które uzależnia studenta od struktur poznawczych nauczyciela akademickiego. Praktyczna niemożność rozdzielenia egzaminowania w szkole wyższej od przebiegu kształcenia stwarza bowiem dogodne warunki do manipulowania przez nauczycieli akademickich także formą i zakresem egzaminu oraz poziomem wymagań i rozkładem wyników uzyskanych przez studentów. Działania te nabierają jednak w wielu przypadkach charakteru strategii przetrwania, stając się w pewnym zakresie reakcją na rozwiązania systemowe, sprzeczne oczekiwania, postawy studentów, warunki organizacyjne, naciski administracyjne oraz procedury zapewniania i kontrolowania jakości kształcenia.

Istota inercyjnego charakteru uniwersyteckiego egzaminowania zdaje się zatem tkwić w realnym zakresie władzy sprawowanej przez nauczycieli akademickich nad sposobem powiązania procesu egzaminowania i kształcenia, co wzmacnia sprawczą rolę nauczania kosztem samodzielnego uczenia się, ale też wyznacza asymetryczny charakter relacji między egzaminatorem i egzaminowanym. Ten drugi trudno jest zmienić, w sytuacji gdy wyniki egzaminu nabierają z różnych względów charakteru doniosłego, a elastyczne podejście do założonych efektów kształcenia i poziomów wymagań jest dosyć powszechnie odbierane jak systemowa dysfunkcja albo przejaw niesprawiedliwości. Dlatego też w literaturze przedmiotu **postawienie pytań o cele oceniania** (Po co oceniam?; Co zamierzam przez ocenianie osiągnąć?; Jakże przewidyuję skutki posłużenia się oceną?) **jest uważane za równie ważne, jeśli nie ważniejsze, niż ustalenie zakresu sprawdzanych efektów kształcenia**. Pozostałe decyzje nauczyciela-egzaminatora mają charakter techniczny.

Owo powiązanie oceniania z celami prowadzi do wydzielenia jego dwóch rodzajów. W formalne i selekcyjne ocenianie sumujące wpisany jest egzamin i jego procedury oraz wszelkiego rodzaju oficjalne zaliczenia, niezależnie od nadanego im kształtu. Natomiast warunki do zrozumienia czyjegoś doświadczenia, podejmowania dyskusji i indywidualnych poszukiwań niewolnych od błędów stwarza ocenianie nieformalne, zwane kształtującym, zatem tylko w jego obszarze możliwe jest współtworzenie przez studentów własnego wykształcenia i ograniczenie asymetrii władzy (zob. więcej: Szyling, 2015). Przemieszczenie tych celów, a więc nakładanie się na siebie powiązanych z nimi intencji, wartości i znaczeń, z czym mamy do czynienia w praktyce akademickiego egzaminowania, przypomina poruszanie się w „mętnej wodzie” (Brookhart, 2004). Może więc blokować zmianę, ale może też stać się jej zaczynem dzięki otwarciu przestrzeni dla refleksji nad złożonością codzienności kształcenia w szkole wyższej (Klus-Stańska, 2010).

Jej transmisyjne *status quo* i rolę przypisaną w niej egzaminowaniu silnie natomiast utrwała przejście do porządku dziennego nad ogólnymi celami kształcenia i skupienie na osiąganiu mierzalnych efektów, a także dążenie do zapewnienia klarowności świata edukacyjnego za pomocą biurokratycznych procedur i znaczeniowych redukcji złożonych terminów pedagogicznych, upowszechnione wraz z wdrożeniem polskiej wersji KRK. Prowadzą one w gruncie rzeczy do instrumentalizmu metodycznego, który jest wzmacniany sztywnością matrycowych pojęć, a więc oznacza powrót do monolityczności dydaktyki akademickiej oraz jej ateoretyczne znieruchomienie (Klus-Stańska, 2011). Biorąc zaś pod uwagę systemową otoczkę egzaminu, silnie nacechowaną biurokratycznymi procedurami, w których świetle do rangi zalet lub tylko przejawów zaradności urastają efektywność, przewidywalność i możliwość manipulacji, możemy dostrzec, że kulturze egzaminowania w szkole wyższej znacznie bliżej do makdonaldyzacji (Ritzer, 2005) niż do współtworzenia przez studentów własnego wykształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bacia, E. (2014). *Walidacja efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej jako nowe wyzwanie dla polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Bauman, T. (2001). *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych: casus Uniwersytetu Gdańskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bauman, T. (2011a). Żłudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego. *Ars Educandi*, 8, 44–70.
- Bauman, T. (2011b). *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów: raport z badań*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bollaert, L. (2014). Quality Assurance (Qa) in Europe (2005–2015): From Internal and Institutional to External and International. *Journal of the European Higher Education Area*, 3, 1–24. Pobrane 25 października 2014, z: <http://www.pka.edu.pl/2014/10/08/artukul-lucien-bollaerta-na-temat-zapewniania-jakosci-w-europie-wlatach-2005-2015>
- Brookhart, S. (2004). *Grading*. New Jersey: Pearson Education.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Centrum Badania Opinii Społecznej. (2013). Wykształcenie ma znaczenie? (Komunikat z badań, BS/96/2013). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK: o procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej* (s. 29–56). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Homo academicus w świecie homo oeconomicus: o obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 11–24.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła, segregacje, nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Forum. (b.d.). Pobrane 20 czerwca 2016, z: <http://www.forum.studia.net/topic/986-kampania-wrze%C5%9Bniowa>
- Gołębiński, B. D. (2010). Poszukiwanie, dziejowość, dialektyczne uczenie się: nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej: szkolnictwo wyższe w procesie zmian*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gołębiński, B. D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii. *Forum Oświatowe*, 2(52), 147–169. Pobrane 20 czerwca 2016, z: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279>
- Groenwald, M. (2011a). *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Groenwald, M. (2011b). Egzamin jako wielofunkcyjne narzędzie rozliczania efektów kształcenia. W: M. Tracz, E. Szkurlat (red.), *Efekty kształcenia geograficznego na różnych poziomach edukacji* (s. 58–67). Kraków-Warszawa: Komisja Edukacji Geograficznej PTG.
- Jak zdać egzamin na studiach? (b.d.). Pobrane 20 czerwca 2016, z: http://www.w-spodnicy.ofemin.pl/Tekst/Babskie-sprawy/529258,1_Jak-zdac-egzamin-na-studiach--jak-zdac-egzamin.html
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2011). Oderwanie dydaktyki od pedagogiki ogólnej jako źródło jej kryzysu i znieruchomienia. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna: dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (s. 139–158). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Klus-Stańska, D. (2013). Myślenie poza diagnozą i ewaluacją: pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 71–90.
- Knight, P. T. (2000). The Value of a Programme-wide Approach to Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3(25), 237–251.
- Konarzewski, K. (1999). Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(172), 31–49.
- Kozłowski, W. (2006). *Cele i osiągnięcia w uczeniu się*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Krause, A. (2015). Kształcenie nauczycieli (wczesnej edukacji): praktyczne konsekwencje niejasnych rozwiązań prawnych w świetle doświadczeń członka Polskiej Komisji Akredytacyjnej. *Studia Pedagogiczne*, 68, 51–62.
- Kraśniewski, A. (2011). *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego?* Pobrane 10 lipca 2015, z: http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/publikacja_MNISW_AK_111103.pdf
- Kuciejczyk, A. (2013). Typy dialogu w rzeczywistości akademickiej – w percepcji studentów medycyny. *Studia Pedagogiczne*, 66, 199–214.
- Lisiecka, Z., Kozak, W. (2014). O potrzebie badań nad efektem zwrotnym egzaminu maturalnego z języka polskiego. *Ruch Pedagogiczny*, 85(2), 83–92.
- Łukaszewski, W. (2002). Zwrotne informacje o wyniku czynności. W: I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności: nowe perspektywy* (s. 84–99). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Malewski, M. (2014). O korporatyzacji uniwersytetu. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2, 11–30.
- Matusiak, A. (2014). Uznawanie kwalifikacji w kontekście uczenia się przez całe życie. Ustalenia, doświadczenia, dylematy. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 15, 63–74.
- Melosik, Z. (2003). Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji. W: T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna* (s. 79–96). Poznań: Wydawnictwo WOLUMIN.

- Mikut, M. (2014). Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 105–122.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (2004a). Wyniki kształcenia. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*. T.1, *Czynności nauczyciela: podręcznik akademicki* (s. 54–108). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko, B. (2004b). Egzamin pożądan i niechciany. *Edukacja*, 4, 7–26.
- Niezbędnik Studenta*. (b.d.). Pobrane 20 czerwca 2016, z: <http://www.rsswpia.ug.edu.pl/niezbędnik-studenta/słowniczek-studenta>
- Nitko, A. (1998). Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów. W: B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej* (s. 83–97). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Noizet, G., Caverni, J. P. (1988). *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Nowak-Dziemanowicz, M. (2012). *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Opłocka, U. (2008). Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania – doniesienie badawcze. W: B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela* (s. 154–161). Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Parczewski, P. W. (2012). *Nauczycielskie systemy oceniania: trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Parsons, T. (1969). *Struktura społeczna a osobowość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Potulicka, E. (2010). Uniwersytet na „wolnym rynku”. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 279–296). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ritzer, G. (2005). *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Rudnicki, S., Szwed, A. (2009). Ocenianie oceniających: trzy pytania o ewaluację zajęć dydaktycznych. *Kultura i Polityka: zeszyty naukowe Wyższej Szkoły Europejskiej im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie*, 5, 127–139.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sikora, K. (b.d.). *Nic nie umiesz? Nie szkodzi. Egzaminatorowi też zależy, żebyś zdał*. Pobrane 20 czerwca 2016, z: <http://www.natemat.pl/49821,nic-nie-umiesz-nie-szkodzi-egzaminatorowi-tez-zalezy-zebys-zdal>
- Słowniczek Studenta*. (b.d.). Pobrane 20 czerwca 2016, z: <http://www.studia.net/słowniczek>

- Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji.* (2014). Opracowany przez Zespół pod red. S. Sławińskiego. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smużewska, M., Wasilewski, K., Antonowicz, D. (2015). Niepowodzenia w studiowaniu z perspektywy uczelni i studentów. *Edukacja*, 4(135), 130–146.
- Solarczyk-Szwec, H. (2013). Walidacja kompetencji społecznych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. *E-mentor*, 5(52), 4–14.
- Sposób na egzaminatora – jak zdać trudną sesję?* (b.d.). Pobrane 20 czerwca 2016, z: <http://w-spodnicy.ofeminin.pl/Tekst/Babskie-sprawy/529258,1,Jak-zdac-egzamin-na-studiach--jak-zdac-egzamin.html>
- Strzyżewski, M. (2015). *Zaliczenie i egzamin ustny na studiach – sprawdzone porady pomogą Ci zdać go na dobrą ocenę*. Pobrane 20 czerwca 2016, z: <http://akados.pl/blog/2015/05/egzamin-ustny-na-studiach-porady>
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szyling, G. (2013). Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej* (s. 255–272). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szyling, G. (2015). Pytania o ocenianie w szkole wyższej. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 16, 9–22.
- Szyling, G. (2016). Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie)zamierzonych skutków. *Rocznik Andragogiczny*, w druku.
- Śliwerski, B. (2011). *Klinika akademickiej pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Turowska, A. (2012). Korzyść, krzywda, zagrożenie czy wyzwanie – percepcja studiów wśród kończących warszawskie uczelnie publiczne. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(224), 163–171.
- Tyszka, T. (2000). *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Zajac, D. (2012). Nauczyciel akademicki wobec dylematu: badacz – dydaktyk – wychowawca – organizator. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 101–125.
- Zamojski, P. (2009). Cynizm i donkiszoteria: etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(48), 129–139.

EXAMINING IN HIGHER SCHOOL: BETWEEN (NON-)OBVIOUSNESS OF MEANINGS AND ILLUSIONS OF CHANGE

ABSTRACT: The reflection undertaken in the paper was inspired by tensions occurring between expectations of a paradigmatic change in academic education and the reality of education in the Polish higher school. I have reviewed this issue from the perspective of theory and practice of examinations, with their didactic and social dimension being taken into account, as well as the perception of this process by dif-

ferent entities engaged in it and in using its outcomes. Thanks to it, I have achieved a multilateral panorama of a fragment of reality of university education, enabling construction of the didactic discourse underlying it.

The analyses conducted expose areas of pragmatic reduction of meanings of the complex educational and social reality, which leads to, on the one hand, bureaucratic normalization of didactic practice and, on the other hand, to an increase in tensions surrounding examinations and their outcomes. These consequences – although distinct – are interrelated in many ways. They also do not leave any doubts as to the duration of behavioural foundations and normative roots of everyday education in higher school and they both problematize the possibility of paradigmatic shift in academic didactics, exploiting inspirations of participatory paradigms.

KEYWORDS: examination in higher school, examination practices, paradigmatic shift in academic didactics, paradigmatic reductions of meanings, National Qualifications Framework.



-
1. Osiągnięciu tych właściwości służą określone procedury pomiarowe, a ich jakość jest możliwa do statystycznego obliczenia i zweryfikowania. Uznaje się, że nie można osiągnąć wysokiego współczynnika rzetelności testu sprawdzającego w warunkach szkolnych, ocenianie zaś, w którym nauczyciel nadmiernie dba o bezstronność i dokładność punktowania, staje się skrajnie rygorystyczne, pomija osiągnięcia twórcze, wprowadza kult poprawnej odpowiedzi i hamuje samodzielność intelektualną uczących się.
 2. Widoczne jest to zwłaszcza w sylabusach modułów programowych, na które składają się różne formy zajęć, w tym wykład. Warunkiem przystąpienia do egzaminu jest uprzednie zaliczenie innych form zajęć, a ponadto jego wynik ma przyznaną najwyższą wagę w wyliczaniu „średniej” oceny z przedmiotu.
 3. Można dostrzec potencjalny związek między omówionym zjawiskiem a postulatami nauczycieli akademickich, którzy chcą, by studenci wypełniali ankiety ewaluacyjne przed wystawieniem ocen z zaliczenia bądź egzaminu. Jest to jednak wyłącznie intuicja autorki tekstu wymagająca empirycznego zweryfikowania.