

DOI: 10.17951/i.2018.43.1.125-144

---

A N N A L E S  
U N I V E R S I T A T I S M A R I A E C U R I E - S K Ł O D O W S K A  
L U B L I N – P O L O N I A

VOL. XLIII, 1 SECTIO I 2018

---

A N D R Z E J B O C Z K O W S K I  
O R C I D I D : <https://orcid.org/0000-0003-2598-3165>  
U n i w e r s y t e t O p o l s k i

## Erozja uniwersyteckiego nomosu jako czynnik zmiany porządku normatywnego

---

Erosion of the University Nomos as a Factor Changing the Normative Order

### W P R O W A D Z E N I E

Nauczyciele akademicki i studenci są uwikłani w szczególne relacje między formalną i nieformalną sferą funkcjonowania uczelni. Jedni i drudzy są zobowiązani do przestrzegania formalnych procedur zapisanych w regulaminach i rozporządzeniach administracyjnych decydentów różnych szczebli (od władz centralnych po dziekanaty). Doświadczają jednocześnie presji rozległej sfery nieformalnej – tym obszerniejszej i bardziej wpływowej, im bardziej rozbudowane, restryktywne i oddalone od faktycznej możliwości realizacji są procedury formalno-administracyjne. Relacja między sferą formalną i nieformalną ma charakter sprzężenia zwrotnego. Poszerzanie się sfery nieformalnej (np. powiększanie się obszaru negocjowania wymagań i ocen czy też odczuwalnie częstsze zaniechania i zaniedbania w procesie dydaktycznym, powszechność nadużyć i oszustw na etapie zaliczeń i egzaminów) w pewnej mierze wpływa na rozrost formalnych procedur. Warto dodać, że niekoniecznie oddziałuje na wzrost restryktywności w ich przestrzeganiu – ze względu na dominującą w dyskursie edukacyjnym opcję dbałości o studenta, co we współczesnych realiach szkolnictwa wyższego w Polsce oznacza istotne podporządkowanie wymogom rynku edukacyjnego, gdzie podaż usług przewyższa popyt na nie<sup>1</sup>. Z kolei reakcją na rozszerzanie się sfery formalnej (regulacyjnej) jest pobudzenie szczególnie pojmowanej innowacyjności w sferze nieformalnej.

---

<sup>1</sup> Dotyczy to przede wszystkim sytuacji na humanistyczno-społecznych kierunkach studiów

Wspomniane uwikłanie wiąże się z funkcjonowaniem równocześnie w dwóch sferach rzeczywistości szkoły wyższej. W pewnej liczbie przypadków dokonuje się to ze świadomością dwuznaczności tej sytuacji, z poczuciem frustracji oraz ambiwalencją w odczuciach i zachowaniach. Powoduje to niekiedy potrzebę podjęcia pewnych inicjatyw ewaluacyjnych, zmierzających do chociażby częściowego zdiagnozowania i teoretycznego uporządkowania niepokojących zjawisk w obszarze kształcenia studentów i oceniania ich osiągnięć edukacyjnych. W rzeczywistości uniwersyteckiej procedury kształcenia i oceniania studentów, pozornie ujęte w użyteczne ramy formalne, są nierzadko jedynie arbitralną konwencją biurokratyczną: pozorem ładu, kryjącym z jednej strony niedookreślenia i dowolność reguł, z drugiej zaś rytualny chaos negocjowania i uzgadniania definicji sytuacji. Obecność tych zjawisk, a zwłaszcza ich trwałość i rozszerzanie się ich zakresu i intensywności występowania, skłania do wysunięcia tezy o anomiczności sfery kształcenia uniwersyteckiego. Należy podkreślić, że anomia uniwersytecka obejmuje zarówno studentów, jak i nauczycieli akademickich, w obu przypadkach występując w różnym stopniu i z inną specyfiką.

#### ANOMIA I NOMOS

Według klasycznego w socjologii ujęcia E. Durkheima<sup>2</sup> anomia to taki stan społeczeństwa, w którym normy społeczne (ukształtowane kulturowo oczekiwania odnoszące się do zachowań) są pogmatwane, niejasne bądź w ogóle nieobecne. Brak jednolitych i jasnych norm prowadzi do nasilenia zachowań dewiacyjnych – normy nie kontrolują już aktywności członków społeczeństwa. Ujęcie to, w nieco zmodyfikowanej wersji, funkcjonuje również we współczesnych badaniach anomii społecznej, prowadzonych w niektórych rejonach świata, zwłaszcza w społeczeństwach postkolonialnych i postkomunistycznych, przez Szwajcarską Akademię dla Rozwoju<sup>3</sup>. Przyjmuje się, że jest to stan niepewności, dotyczący społeczności bądź dużego jej segmentu, sygnalizujący kryzys porządku społecznego. Kulturowe modele interpretacyjne tracą swoją funkcję, zanika więź społeczna i integracja w ramach społeczności. Obowiązujące dawniej normy postępowania oraz jednostkowe kompetencje ulegają dezintegracji. Racjonalne działanie indywidualne i zbiorowe jest w coraz większym zakresie utrudnione lub niemożliwe. Wzrasta różnorodność i intensywność konfliktów społecznych i kulturowych<sup>4</sup>.

i na zajęciach z przedmiotów o takim charakterze; w głównej mierze do realiów tych kierunków i przedmiotów odnosi się również niniejszy tekst.

<sup>2</sup> Ujęcie to pojawia się w znanych dziełach E. Durkheima: *O podziale pracy społecznej* (Warszawa 2011) oraz *Samobójstwo. Studium z socjologii* (Warszawa 2006).

<sup>3</sup> Swiss Academy for Development, [www.sad.ch/en](http://www.sad.ch/en) [dostęp: 10.03.2018].

<sup>4</sup> P. Atteslander, *Social Change, Development and Anomie*, [w:] P. Atteslander, B. Gransow,

Według H. Holleya anomia powinna być rozpatrywana jako negacja nomosu – rozumianego jako uniwersum znaczeń i reguł zachowania się, zinternalizowany ład społeczny, zinternalizowane kulturowe wartości i normy danej społeczności. Taki porządek może kształtować społeczność i wpływać na nią tylko wtedy, gdy ludzie postrzegają i przeżywają go jako część społecznej tożsamości („my”), nie zaś jako porządek narzucony z zewnątrz. Nomos nie jest abstrakcyjnym systemem praw, lecz organicznie ukształtowanym zespołem tradycji, orientacji, wartości i norm funkcjonujących w danej społeczności. Normy i wartości są formułowane również jako prawa, przy czym to nie prawo generuje nomos, a doświadczenie wspólnotowego bytowania w rzeczywistości społecznej<sup>5</sup>.

Anomia według R. K. Mertona<sup>6</sup> to zakłócenie relacji między ukształtowanymi kulturowo wzorami (celami) kulturowymi a zinstytucjonalizowanymi środkami, jakie społeczeństwo może zapewnić dla realizacji tych celów. Takie zakłócenie może mieć różne przyczyny: od makrospołecznych uwarunkowań strukturalnych po mniej lub bardziej trwałe uwarunkowania prawno-administracyjne. Powoduje ono reakcje ujęte w znanej typologii, w której:

- konformizm to akceptacja zarówno celów kulturowych, jak i zinstytucjonalizowanych środków do ich osiągnięcia,
- innowacja to akceptacja celów, ale odrzucenie instytucjonalnie proponowanych środków,
- rytualizm to brak akceptacji (także brak internalizacji) celów kulturowych przy akceptacji zinstytucjonalizowanych środków,
- wycofanie to odrzucenie tak celów, jak i środków,
- bunt to odrzucenie i celów kulturowych, i zinstytucjonalizowanych środków oraz zastąpienie ich innymi celami i środkami<sup>7</sup>.

W refleksji dotyczącej negatywnych zjawisk w kształceniu i ocenianiu uniwersyteckim szczególnie istotne są kategorie innowacji i rytualizmu. Znaczna część postaw i zachowań innowacyjnych, jak zakładał Merton, nie jest akceptowana w oficjalnie przyjmowanej ogólnospołecznej perspektywie, zwłaszcza z formalno-prawnego punktu widzenia. Zachowania tego rodzaju można zakwalifikować jako niemoralne; wchodzi one w sferę „czystej” anonii wówczas, gdy są usuwane z obszaru moralnej oceny według dotychczasowych kryteriów normatywnych

J. Western (eds.), *Comparative Anomie Research: Hidden Barriers – Hidden Potential for Social Development*, Aldershot–Brookfield 1999, s. 9, 215.

<sup>5</sup> H. Holley, *Globalization and Social Anomie. Problems and Chances on the Way to the New World Order*, *Scientific Board of the Swiss Academy of Development*, „Solothurn, SID Working Paper” 2000, No. 3, s. 3–8.

<sup>6</sup> R. K. Merton, *Struktura społeczna i anomia*, [w:] *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 195–223.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 203.

i stają się, poprzez swoją powszechność, nowym wzorem normatywnym. Zdecydowanie sprzyja temu nieokreśloność, ideologiczne zafałszowanie, a co za tym idzie błędne postrzeganie celów kulturowych (przede wszystkim edukacyjnych), do realizacji których mają służyć „innowacyjne” środki. Natomiast rytualizm to akceptowane społecznie wykorzystywanie zinstytucjonalizowanych środków, w tym podejmowanie określonych działań formalnoprawnych, bez świadomości celów kulturowych (np. bezrefleksyjne naśladownictwo czy realizacja doraźnych celów politycznych) albo dla celów pozostających poza oficjalnie akceptowaną ramą kulturową danego społeczeństwa<sup>8</sup>. Rytualizmem tego drugiego rodzaju może być odwoływanie się do przepisów i reguł dla tylko pozornego osiągnięcia celu akceptowanego społecznie, np. (niezasłużonego) dyplomu ukończenia studiów wyższych.

Negatywne zjawiska w funkcjonowaniu szkół wyższych (w tym uniwersytetów), niezależnie od tego, że są niezgodne z formalnie uznawanym za dominujący w społeczeństwie kanonem normatywnym, są też anomiczne – choćby dlatego, że przy ogólnej akceptacji tego kanonu aktorzy społeczni traktują je jako normalne (bo powszechne). Ich negatywna kwalifikacja moralna jest zawieszona z powodu trudności bądź niemożności rozpoznania, wyboru i akceptacji jakiegoś systemu normatywnego jako regulatora zachowań (np. ze względu na niejasność, zmienność, nadmierne zróżnicowanie czy zrelatywizowanie oferty normatywnej) albo jest wyparta czy wręcz odrzucona, ponieważ zachowania tego rodzaju są uważane za oczywiste, akceptowalne i powszechnie uznawane za dopuszczalne sposoby osiągania celów powszechnie przyjętych za wartościowe. Istotnym aspektem jest tutaj utrata znaczenia dotychczas obowiązujących norm i zasad z powodu braku lub niewystarczającego wyposażenia ich w sankcje (tak negatywne, jak i pozytywne).

Szczególny kontekst zachowań anomicznych stanowią sytuacje, w których cele konwencjonalnie uznawane za wartościowe faktycznie tracą swą wartość. Ilustracją może być zjawisko spadku znaczenia dyplomów ukończenia studiów w zakresie szeroko rozumianych nauk społecznych i humanistycznych, związane z jednej strony z powszechną dostępnością i znaczną osiągalnością takich dyplomów, a z drugiej z bardzo małym zapotrzebowaniem na rynku pracy. Temu zjawisku towarzyszy zastępowanie jakiegokolwiek istniejącej jeszcze autotelicznej motywacji do uzyskania tego rodzaju dyplomu motywacją wyłącznie instrumentalną, zresztą o charakterze czysto symbolicznym – ze względu na nikłą profesjonalną wartość dyplomu. W takiej sytuacji innowacyjne (skądinąd niemoralne) środki

<sup>8</sup> Szczególną odmianą rytualizmu są działania pozorne w znaczeniu, jakie temu pojęciu nadał J. Lutyński w pracy *Działania pozorne* ([w:] *Nauka i polskie problemy*, Warszawa 1990). Zob. także: M. Czyżewski, *Działania „neopozorne”. Uwagi na temat przeobrażeń komunikowania publicznego i życia naukowego*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 1, s. 9–31.

i sposoby ich osiągnięcia mogą być traktowane jako mniej moralnie obciążające czy też w mniejszym stopniu grożące negatywnymi sankcjami zewnętrznymi.

Koncepcje anomii mogą znaleźć zastosowanie w objaśnianiu aktualnej sytuacji uniwersytetów<sup>9</sup>. Zjawiska anomicznej adaptacji występują coraz częściej we wszystkich sferach rzeczywistości uniwersyteckiej, lecz intensyfikują się i uzyskują odrębną specyfikę w obszarze kształcenia i oceniania osiągnięć akademickich studentów. Ten kluczowy dla funkcjonowania uniwersytetów obszar ulega coraz głębszej i rozszerzającej się erozji nomosu.

Erozja uniwersyteckiego nomosu ma oczywiście swoje przyczyny oraz niesie za sobą możliwe do przewidzenia konsekwencje. Przyczyny podane niżej, choć nie pretendują do kompletności i nie sięgają daleko w głąb materii powiązanych ze sobą przyczyn i skutków, układają się w pewien ciąg logiczny:

1. Dominacja w zideologizowanym dyskursie edukacyjnym tezy o potrzebie czy wręcz niezbędności posiadania wykształcenia specjalistycznego na poziomie wyższym przez możliwie jak największą liczbę członków nowoczesnego społeczeństwa, czego rezultatem było rozbudzenie aspiracji bez uwzględnienia ich rzeczywistej hierarchii czy stopniowości związanej z możliwościami i predyspozycjami intelektualnymi.

2. Umasowienie studiów oraz powiązane z tym (i między sobą): niekontrolowany rozrost instytucjonalny, ubieganie się o studentów i drastyczne ograniczenie merytorycznej selektywności w naborze na studia<sup>10</sup>.

3. Brak skoordynowanej polityki edukacyjnej państwa wobec całego systemu edukacyjnego (od przedszkola do doktoratu i kształcenia przez całe życie), prowadzonej konsekwentnie, niezależnie od zmian i zawirowań w sferze zdobywania i utrzymywania władzy politycznej.

4. Niewystarczające przygotowanie na niższych szczeblach kształcenia: kandydatom i studentom brakuje wiedzy o regułach studiowania oraz o specyfice zawartości wybieranych kierunków. W rezultacie znaczna część wyborów ma w większym bądź mniejszym stopniu charakter przypadkowy, bez wsparcia w sferze indywidualnych zainteresowań.

---

<sup>9</sup> Przekształcanie uniwersytetów w „uczelnie przedsiębiorcze” – dostosowywanie ich do potrzeb rynku pracy w myśl neoliberalnej ideologii kształcenia na poziomie wyższym – odbywa się poprzez szczegółowe zasady i reguły, w istotnej mierze zmieniające dotychczasowy nomos. Uniwersytety są zmuszane do zmian w rezultacie wspieranego administracyjnie, w istocie destrukcyjnego oddziaływania ideologii edukacyjnej uzasadniającej i promującej umasowienie kształcenia na poziomie wyższym.

<sup>10</sup> Proponowane ostatnio zmiany w tym zakresie (ograniczenie finansowania tylko do ogólnie określonej liczby studentów przypadających na jednego nauczyciela akademickiego) na pewno nie zwiększą selektywności merytorycznej, natomiast stanowią zapowiedź kolejnych wewnętrznych instytucjonalnych perturbacji.

5. Dominująca motywacja instrumentalno-pragmatyczna, ukierunkowana na korzystne funkcjonowanie na rynku pracy; coraz częstsze podejmowanie mniej lub bardziej regularnej pracy w czasie studiów, zwłaszcza stacjonarnych.

6. Częsty wybór kierunku według kryterium „łatwości studiowania” (nauki społeczne, pedagogika), która okazuje się w praktyce samospełniającą się prognozą w znacznej mierze przyczyniającą się do negatywnych zjawisk w procesie kształcenia uniwersyteckiego.

Jedną z konsekwencji erozji uniwersyteckiego nomosu zdaje się być wysokie prawdopodobieństwo przeniesienia do życia pozauniwersyteckiego (różnych jego sfer) szkodliwych społecznie wzorów zachowań oraz destrukcyjnego anty-nomосу. Można zapytać, czy i na ile przyczyni się to do pogłębienia (rozszerzenia, przyspieszenia) dającego się od dość dawna zauważyć procesu anomizacji życia społecznego w Polsce; inaczej mówiąc, do takiej zmiany kanonu normatywnego, która utrwali negatywne – destrukcyjne i dezintegrujące – wzory życia społecznego. Niepokojąco oczywista wydaje się być odpowiedź twierdząca, ze wskazaniem na znaczny stopień negatywnego oddziaływania.

## KONTEKSTY KSZTAŁCENIA I OCENIANIA UNIWERSYTECKIEGO

Kształcenie i ocenianie w ramach studiów uniwersyteckich dokonuje się zawsze w pewnej wieloaspektowej przestrzeni kontekstualnej. Można w niej wyodrębnić – na podstawie obserwacji i gromadzenia charakterystycznych przykładów – szereg kontekstów negatywnie wpływających na kształcenie i ocenianie. Poniższe konteksty są w istocie elementami diagnozy odnoszącej się do anomicznej sytuacji w kształceniu uniwersyteckim<sup>11</sup>.

1. Nauczyciele akademicy i studenci mają świadomość stopniowego zmniejszania się znaczenia oceniania kwalifikującego w sytuacji, kiedy prawdopodobieństwo skreślenia z listy studentów lub powtarzania semestru w wypadku zawinonego przez studenta niepowodzenia edukacyjnego (bądź nawet serii takich niepowodzeń) nie jest wysokie. Istnieje możliwość wielu podejść do zaliczeń i egzaminów poprawkowych, są różne możliwości odwołań i powszechne jest ich uwzględnianie, przyjęte jest akceptowanie różnych – formalnych i nieformalnych – usprawiedliwień nieobecności na obowiązkowych zajęciach (zwłaszcza gdy powodem nieobecności jest praca zawodowa, także w przypadku studentów studiów stacjonarnych). Wszystkie te i im podobne osłabienia dyscypliny studiowania są

<sup>11</sup> Por. A. Boczkowski, *Moralność i anomia w praktyce kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] M. Zemło, A. Jabłoński, J. Szymczyk (red.), *Wiedza a moralność. Studia nad wiedzą*, t. 9, Lublin 2017.

generowane przez edukacyjny „rynek klienta”. Sytuacja ta w istotnej mierze kształtuje przynajmniej niektóre z pozostałych kontekstów.

2. Odpowiedzialność za powodzenie procesu kształcenia spoczywa w nierównym stopniu na nauczycielu akademickim i studencie. W publicznym dyskursie edukacyjnym odpowiedzialność za efekty kształcenia oraz za metody ich oceniania przypisuje się głównie nauczycielom akademickim. Mówiąc o zapewnianiu czy podnoszeniu jakości kształcenia, wskazuje się niemal wyłącznie działania, jakie powinny podejmować uczelnie, w tym przede wszystkim nauczyciele akademicy. Tymczasem klasyczne wzory kształcenia uniwersyteckiego zakładały współtworzenie procesu kształcenia (wspólna refleksja nad problemami rzeczywistości i wspólne poszukiwanie sposobów ich rozwiązania) i, co oczywiste, współodpowiedzialność za jego powodzenie. Także postulat zmiany paradygmatycznej w kształceniu na poziomie wyższym, sformułowany kilkanaście lat temu w ramach procesu bolońskiego („od nauczania do uczenia się”), zakładał *implicite* zasadnicze zwiększenie aktywności intelektualnej studentów w procesie edukacyjnym, co wiąże się również z większą ich odpowiedzialnością za rezultaty tego procesu. Osiąganie efektów korespondujących z postulatami wysokiej jakości kształcenia wyłącznie wysiłkiem nauczycieli akademickich i na ich wyłączną odpowiedzialność jest bardzo trudne do zrealizowania w realiach masowości kształcenia. Staje się to jeszcze trudniejsze m.in. ze względu na brak selektywności w poszczególnych fazach procesu edukacyjnego. Pojawia się presja na „pozytywną obróbkę” studentów, co może powodować dążenie do niekomplikowania (pod różnymi względami) procesu kształcenia.

3. Ustalanie przez studentów – metodą kolejnych prób w sekwencjach indywidualnych i zbiorowych negocjacji – możliwie najniższego progu akceptacji wykonanych zadań czy zaliczenia. Oprócz tego rodzaju negocjacji zdarza się, zwłaszcza na wyższych latach studiów, zbiorowe negocjowanie odstąpienia od sprawdzianu/egzaminu lub od sposobu jego przeprowadzenia (to drugie częściej niż pierwsze). Kontekst ten obejmuje także stosowanie zróżnicowanych strategii i taktyk prowadzących do obniżenia wymagań ze strony nauczyciela akademickiego: od mniej lub bardziej otwartych próśb do mniej lub bardziej otwartego biernego oporu, niekiedy również interwencji u władz uczelni.

4. Minimalizacja wysiłku, własnego wkładu studenta (głównie czasu, co ma szczególnie wyjątkowy wydźwięk w kontekście zasad ECTS). Chodzi m.in. o niespełnianie wymagań (także ilościowych czy objętościowych w wypadku prac zaliczeniowych) oraz pobieżne przygotowywanie się do sprawdzianów, wynikające 1) z nieumiejętności uczenia się, 2) ze świadomości niewielkich lub żadnych zagrożeń dla toku studiów w wypadku niezaliczenia sprawdzianu. Jest to strategia minimalnego nakładu przy pewności efektu (dyplomu), zasadniczo różniąca się od zakładanej

ideologicznie strategii maksymalnego wysiłku dla osiągnięcia maksymalnej korzyści (wiedzy, umiejętności, kompetencji).

5. Fetyszycacja średniej ocen przy małej trafności i rzetelności skali ocen. Jako narzędzie pomiaru osiągnięć akademickich stosowana jest porządkowa skala o dowolnie ustalanych definicjach poszczególnych punktów/stopni. Na podstawie mało trafnych i niezbyt rzetelnych ocen zaliczeniowych i egzaminacyjnych obliczane są arytmetyczne średnie ocen – na różne potrzeby, przede wszystkim dla wyliczenia oceny na dyplomie. Średnia ocen z całych studiów stanowi o połowie oceny na dyplomie (ocena pracy i ocena z egzaminu – po 1/4). W tej sytuacji słabe oceny z pracy dyplomowej i egzaminu dyplomowego ważą stosunkowo niewiele, w związku z czym sama praca i egzamin traktowane są na ogół czysto formalnie, zaś negatywna ocena pracy przez recenzenta czy negatywna ocena egzaminu dyplomowego zdarzają się niezmiernie rzadko i są na ogół traktowane jako sprawa do polubownego załatwienia. Trudno, by było inaczej – liczy się sprawozdawczość w zakresie efektywności kształcenia, interesy wydziału, uczelni, specyficznie pojmowane koleżeństwo, niechęć do zadrażnień itd. Osiąganie określonych średnich jest główną przyczyną starań, próśb, negocjacji w kwestii podwyższenia ocen.

6. Wzrastająca skłonność części studentów do starań o lepsze oceny – za pomocą różnych środków, przy czym rzetelne czy po prostu lepsze przygotowanie do zajęć i sprawdzianów stosowane jest relatywnie rzadko. W na ogół indywidualnym negocjowaniu podwyższenia oceny bywają wykorzystywane argumenty „nie do odrzucenia”: zagrożenie utratą/potrzeba uzyskania stypendium (także np. sportowego), karta ocen z samymi czwórkami i piątkami, sytuacja w pracy i w domu itp. Szczególną okolicznością sprzyjającą takim negocjacjom jest ustanowiona formalnie i coraz częściej egzekwowana możliwość wglądu studentów do ich prac egzaminacyjnych – jej realizacja odbywa się w niekiedy wyczuwalnej aurze braku zaufania do kompetencji (w tym uważności, poczucia sprawiedliwości itd.) egzaminatora (zob. kontekst nr 8).

7. Akceptacja oszustw ewaluacyjnych, mocno osadzonych w realiach polskiego systemu edukacyjnego. Chodzi o ściągnięcie na sprawdzianach i egzaminach (coraz częściej z użyciem środków elektronicznych), traktowane w wielu przypadkach jako niezbywalny element tych sytuacji; kopiowanie z Internetu, najczęściej bez żadnych modyfikacji; korzystanie z zamieszczonych w sieci oraz sporządzanych na bieżące potrzeby bryków, ale też z przygotowanych i rozpowszechnianych opracowań zagadnień egzaminacyjnych; korzystanie z automatycznych tłumaczeń w wypadku zadań wymagających osobistego przekładu z języka obcego itp.

8. Nieufność/podejrzliwość wzajemna, wynikająca po części z różnych definicji tych samych sytuacji formułowanych przez nauczycieli akademickich i studentów – definicji często podobnych formalnie, ale różniących się semantycznie.

Swoistą odmianą tego kontekstu, dotyczącą również programów kształcenia, jest brak reakcji na postulatory: wzbudzenia w sobie okresowego zainteresowania przedmiotem oraz traktowania sprawdzianów jako osobistych wyzwań.

9. Praktyka ECTS<sup>12</sup>. Założenia i zasady tworzenia tego systemu są wysoce abstrakcyjne, w praktyce niemożliwe do zrealizowania. Przykładem może być kwestia tej części nakładu pracy studenta, która przeznaczana jest na przygotowanie się do zaliczeń i egzaminów. Jak należałoby traktować w tym kontekście przygotowanie i upowszechnianie opracowań zagadnień egzaminacyjnych oraz korzystanie z nich, tzn. przepisanie (czasem nawet dwukrotne) i ewentualne zmodyfikowanie zagadnień opracowanych przez kogoś innego? W pewnym sensie jest to praca na materiale przerobionym w trakcie zajęć.

10. Praktyka indywidualnej organizacji studiów, sprowadzająca się niejednokrotnie do wymuszania zaliczeń przez studentów w przyznanym przez władze dziekańskie trybie studiowania. Najczęściej oczekiwane jest uzyskanie zaliczenia przy możliwie jak najmniejszym nakładzie pracy, niekiedy wręcz za wkład zerowy. I w takich przypadkach badany jest metodą kolejnych prób empirycznych oraz negocjacji minimalny próg akceptacji/zaliczenia (ocena, byle pozytywna, jest tu niekiedy bez znaczenia).

11. Przepisywanie ocen. Stosunkowo często zgłaszane są prowadzącym zajęcia postulatory przepisania oceny wystawionej przez kogoś innego z takiego samego bądź podobnego (z nazwy) przedmiotu, najczęściej w związku ze zmianami w programach studiów, w tym z dwustopniowością studiów i znaczną swobodą wyboru studiów II stopnia („już ten przedmiot miałem/am, już to studiowałem/am”), jak również wskutek przerwania i późniejszej kontynuacji studiów. Często sprzyja to w istocie fikcyjnemu osiągnięciu celów kształcenia, a raczej osiągnięciu celów tylko formalnie. Uniwersytet funkcjonuje na innych zasadach niż szkoła podstawowa czy średnia, gdzie istnieje wysokie prawdopodobieństwo przekazywania w ramach przedmiotu o takiej samej nazwie takich samych treści przez różnych nauczycieli. W praktyce uniwersyteckiej nazwy przedmiotów nie określają tak ściśle przekazywanych treści, które są w znacznej mierze ustalane autonomicznie przez poszczególnych wykładowców. W tej sytuacji podpisywanie się „w ciemno” przy ocenie wystawionej według nieznanymi kryteriów, nie mówiąc już o ocenie dotyczącej innego przedmiotu o podobnej nazwie, jest niewłaściwe merytorycznie

---

<sup>12</sup> Liczba punktów kredytowych jest ustalana mechanicznie, np. w proporcji do liczby przedmiotów w danym semestrze i liczby godzin zajęć, podczas gdy jednym z podstawowych elementów *Educational Credit Transfer System* jest sztywne określanie niezbędnego (z punktu widzenia sformalizowanych i zrutynizowanych efektów kształcenia) całkowitego nakładu pracy dla przeciętnego studenta, koniecznie z udziałem zainteresowanych studentów – choć nie wiadomo w istocie, na podstawie jakich przesłanek.

i wątpliwe etycznie. Niestety, w wielu przypadkach pracownicy dydaktyczni ustępują, tym bardziej że dziekanaty na ogół cedują tego rodzaju decyzje na nauczycieli akademickich.

Wymienione konteksty nie są klasyfikacją rozłączną. Wyróżnione zostały w niej w znacznym zakresie autonomiczne, ale na ogół płynnie przechodzące jedna w drugą strefy intersubiektywnego postrzegania dewiacyjnych czynników wpływających na proces kształcenia uniwersyteckiego, a zwłaszcza na ocenianie – kluczową część tego procesu.

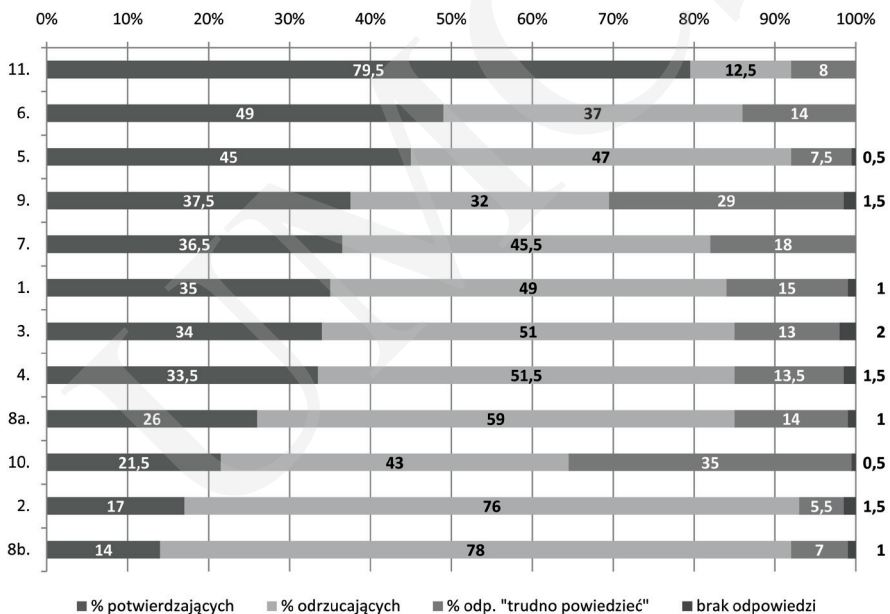
Interesujące wydawało się zbadanie, na ile te konteksty są obecne w świadomości studentów, w jakiej mierze podzielają oni diagnozę zawartą w powyższych тезach. W tym celu w czerwcu i we wrześniu 2017 r. został przeprowadzony sondaż opinii studentów I roku uzupełniających studiów magisterskich (stacjonarnych i niestacjonarnych) na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Sondaż przeprowadzono techniką ankiety audytoryjnej. Narzędziem badawczym był całkowicie anonimowy (niezawierający żadnych pytań o dane osobowe) kwestionariusz ankiety zawierający 20 stwierdzeń traktowanych jako wskaźnikowe dla (wyróżnionych uprzednio) anomicznych kontekstów oceniania uniwersyteckiego. Respondenci byli proszeni o zaznaczenie przy każdym stwierdzeniu, czy i w jakiej mierze („zdecydowanie” lub „raczej”) zgadzają się z nim bądź nie. Przy każdym stwierdzeniu była możliwość zaznaczenia odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Każdy z kontekstów był reprezentowany w kwestionariuszu przez jedno lub dwa stwierdzenia. W przypadkach, kiedy kontekst był operacjonalizowany przez dwa stwierdzenia, odsetki wskazań na poszczególne odpowiedzi były uśredniane.

W badaniu wzięli udział wszyscy czynni studenci tego roku studiów. Do opracowania zakwalifikowało się 279 kwestionariuszy osób studiujących stacjonarnie i 153 studiujących niestacjonarnie. Zbadana zbiorowość nie reprezentuje żadnej szerszej populacji studentów, lecz wnioski z tego badania mogą posłużyć do zaprojektowania szerszych i bardziej pogłębionych badań, także na próbach reprezentatywnych.

Należy mocno podkreślić, że celem badania nie było orzekanie na podstawie zebranych opinii studentów o anomii we wskazanym obszarze kształcenia uniwersyteckiego, rozumianej jako erozja nomosu. Diagnoza tego stanu rzeczy (ujęta w powyższe konteksty) została postawiona na podstawie obserwacji własnych autora, wielokrotnie potwierdzanych w środowisku nauczycieli akademickich.

Można przyjąć, że wyniki badania odzwierciedlają – na tyle, na ile jest to możliwe w rezultacie krótkiej ankiety audytoryjnej – zbiorowy stan świadomości określonej zbiorowości studentów w zakresie wytyczonym przez zawartość kwestionariusza, a więc również wyróżnionych kontekstów kształcenia i oceniania. Z rozkładów odpowiedzi można wnioskować tylko o zakresie uświadamiania

sobie przez studentów tego, co zostało zdefiniowane w poprzedniej części artykułu jako anomia. Wybór określonych odpowiedzi miał świadczyć o postrzeganiu, a przypuszczalnie również o akceptacji, różnych jej aspektów przez badanych, nie zaś o samym jej występowaniu. Zarówno odpowiedzi niepotwierdzające, jak i potwierdzające występowanie anomicznych kontekstów kształcenia i oceniania mogą być interpretowane i analizowane jako elementy erozji uniwersyteckiego nomosu, anomii w obszarze kształcenia uniwersyteckiego, nie są jednak podstawą wnioskowania czy orzekania o niej samej.



Konteksty: 1. Małe prawdopodobieństwo odpadu z powodu braku postępów; 2. Dysproporcjonalnie większa odpowiedzialność nauczyciela akademickiego za efekty kształcenia; 3. Negocjowanie przez studentów minimalnego zakresu wymagań; 4. Minimalizacja własnego wkładu pracy przez studentów; 5. Fetysz średniej oceny; 6. Coraz częstsze dążenie do podniesienia ocen bez powiększenia wiedzy/umiejętności; 7. Oszustwa edukacyjne; 8a. Nieufność wobec nauczycieli akademickich; 8b. Nieufność wobec programów kształcenia; 9. Praktyka ECTS; 10. Praktyka IOS; 11. Kwestia przepisywania ocen

Rys. 1. Opinie studentów o anomicznych kontekstach kształcenia i oceniania na uniwersytecie

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badania, ich omówienie i próby interpretacji zostały przedstawione w dalszej części opracowania w uporządkowaniu według odsetków opinii potwierdzających obecność poszczególnych kontekstów w uniwersyteckim kształceniu

i ocenianiu (od kontekstów najczęściej potwierdzanych do kontekstów potwierdzanych najrzadziej), przy uwzględnieniu zakresu odpowiedzi nieistotnych („trudno powiedzieć”) oraz zróżnicowania opinii w zależności od trybu studiowania (studia stacjonarne i niestacjonarne). Rys. 1 przedstawia zbiorczo rezultaty badania w uporządkowaniu według odsetka opinii potwierdzających.

Najczęściej potwierdzany (jak można sądzić, też szeroko akceptowany) był w badaniu kontekst 11, dotyczący kwestii przepisywania ocen. W kwestionariuszu dotyczyły go dwa stwierdzenia: 1) „Nauczyciel akademicki prowadzący zajęcia z jakiegoś przedmiotu powinien przepisać ocenę zaliczeniową z takiego samego lub podobnego przedmiotu wystawioną dawniej przez innego nauczyciela akademickiego”, 2) „Przepisywanie przez nauczyciela akademickiego prowadzącego zajęcia z określonego przedmiotu oceny zaliczeniowej z takiego samego lub podobnego przedmiotu wystawionej przez inną osobę jest nieetyczne”. Potwierdzeniem tego kontekstu były ujmowane łącznie odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” w odniesieniu do stwierdzenia pierwszego (82% wskazań) oraz odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam” i „raczej się nie zgadzam” w odniesieniu do stwierdzenia drugiego (łącznie 77% wskazań). Średnio rzecz biorąc, blisko 80% badanych potwierdziło występowanie tego kontekstu. Nie było znaczących różnic między studentami stacjonarnymi i niestacjonarnymi, a odsetek odpowiedzi nieistotnych należał do najniższych w całym badaniu.

Drugi co do odsetka potwierdzających był kontekst 6 – coraz częstsze dążenie do podniesienia ocen bez powiększenia wiedzy/umiejętności. Odpowiadające temu kontekstowi stwierdzenie w kwestionariuszu było sformułowane następująco: „Studenci uniwersytetu coraz częściej i z coraz większym zaangażowaniem starają się o podwyższenie ocen, lecz nie wiąże się to z coraz lepszym przygotowaniem się do zajęć i sprawdzianów”. Jako potwierdzenie tego kontekstu traktowane były łącznie odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”, zaś jako jego odrzucenie – ujęte łącznie odpowiedzi „raczej się nie zgadzam” i „zdecydowanie się nie zgadzam”. Niemal połowa odpowiedzi potwierdzających (49%) wobec niewiele ponad 1/3 odpowiedzi odrzucających ten kontekst (37%) stanowi proporcję pozwalającą mówić o dość powszechnym dostrzeganiu przez studentów tego kontekstu. Dla pewnej części badanych (14%) kontekst ten, jak można przypuszczać, nie ma istotnego znaczenia, po części zapewne ze względu na nieuczestniczenie w aktywnościach zmierzających do bezpodstawnego podwyższania ocen. Należy odnotować, że odsetek odpowiedzi potwierdzających występowanie tego kontekstu był nieco większy (o 5%) w przypadku studentów studiów stacjonarnych.

Trzeci z kolei był kontekst 5 – fetyszycacja średniej oceny, z różnymi przyczynami i skutkami w tle. Wskaźnikowe dla potwierdzenia tego kontekstu było tutaj zgadzanie się ze stwierdzeniem: „Dla większości studentów uniwersytetu mniej

liczy się uzyskanie wiedzy, umiejętności i kompetencji, bardziej – średnia ocen i uzyskanie dyplomu ukończenia studiów” (42% badanych), oraz niezgadzanie się ze stwierdzeniem: „Dla większości studentów uniwersytetu mniej liczą się oceny, bardziej – uzyskanie wiedzy, umiejętności i kompetencji” (48%). Uśredniony odsetek potwierdzających (45%) niewiele różnił się od odsetka odrzucających ten kontekst (47%), dlatego przy stosunkowo niewielkiej liczbie odpowiedzi nieistotnych można mówić tutaj o dwudzielnym symetrycznym rozkładzie opinii oraz o tym, że kwestia określana skrótowo jako fetysz średniej oceny jest obecna w świadomości niemal wszystkich badanych studentów. Trzeba jednak uwzględnić fakt, że studenci studiów stacjonarnych potwierdzali występowanie tego kontekstu istotnie częściej (49% respondentów wobec 39% na studiach niestacjonarnych).

Następny pod względem odsetka potwierdzeń był kontekst 9, dotyczący sformalizowania i zrutynizowania praktyki ustalania punktów w systemie ECTS. Badani ustosunkowali się do dwóch stwierdzeń: 1) „System ECTS oparty jest na ścisłym i rzetelnym określeniu – z udziałem zainteresowanych studentów – przeciętnego nakładu pracy potrzebnego dla zaliczenia przedmiotu”, 2) „W systemie ECTS liczba punktów kredytowych ustalana jest mechanicznie i rutynowo w proporcji do liczby przedmiotów w semestrze i liczby godzin zajęć”. Niezgadzanie się z pierwszym (26% badanych) i/lub zgadzanie się z drugim stwierdzeniem (49%) było traktowane jako potwierdzenie tego kontekstu. Uśrednionych potwierdzeń było tutaj więcej niż odrzuceń (odpowiednio 37,5% i 32%). W sumie oznacza to, że tylko niespełna 70% badanych studentów ma jakąś opinię w tym względzie. Znaczny odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” może wskazywać na brak orientacji (nawet pozornej) u sporej części studentów w kwestiach związanych z funkcjonowaniem systemu ECTS. Także ten kontekst był częściej potwierdzany przez studentów stacjonarnych (40% wobec 33% studentów niestacjonarnych).

Kontekst 7 (oszustwa edukacyjne) był operacjonalizowany przez dwa stwierdzenia dotyczące ściągania. Za potwierdzenie występowania tego kontekstu było uważane niezgadzanie się ze stwierdzeniem: „W studiowaniu na uniwersytecie ściąganie jest wykroczeniem przeciw prawu (oszustwem) i powinno być piętnowane oraz surowo karane, włącznie ze skreśleniem z listy studentów” (39% respondentów), oraz/lub zgadzanie się z tym, że „W studiowaniu na uniwersytecie ściąganie jest odstępstwem od regulaminu studiów, powszechnie akceptowanym przez studentów i tolerowanym przez nauczycieli akademickich ze względu na wartości społeczne (współpraca, solidarność) oraz wartości indywidualne (kształtowanie dyscypliny i pilności w przygotowywaniu materiałów i sprzętu do wykorzystania w czasie sprawdzianów)” (34% badanych). Odrzucający ten kontekst byli w większości (45,5% wobec 36,5% potwierdzających), jednak ponad 1/3 studentów wprost negujących dewiacyjność i karygodność ściągania, w istocie akceptujących

tę aktywność jako normalny element kształcenia, jest rezultatem znamionym, stanowiącym swoisty zwornik anomicznej konstrukcji petryfikującej znaczne obszary uniwersyteckiego kształcenia i oceniania. Zwraca uwagę pokaźny odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” (18%), który może być zarówno skutkiem nieświadomości (czy też wyparcia ze świadomości) tej kwestii, jak i rezultatem ostrożności w wypowiedzaniu się na temat uważany za kontrowersyjny. Przy tym wszystkim dość charakterystyczne jest, że studenci stacjonarni istotnie częściej nie zgadzali się ze stwierdzeniem pierwszym (42% wobec 33% studentów niestacjonarnych), rzadziej zaś zgadzali się ze stwierdzeniem drugim (32% wobec 38% studentów niestacjonarnych).

Kolejny, tylko minimalnie rzadziej potwierdzany i niewiele częściej odrzucony przez studentów, był kontekst 1, określony skrótowo jako małe prawdopodobieństwo odpadu z powodu braku postępów w kształceniu. Wskaźnikowe dla potwierdzenia tego kontekstu było zgadzanie się, zaś dla jego odrzucenia – niezgadzanie się ze stwierdzeniem: „W studiowaniu na uniwersytecie nie ma realnego zagrożenia usunięciem z listy studentów z powodu złych ocen – zawsze można je poprawić”. 35% studentów potwierdziło występowanie tego kontekstu, 49% go odrzuciło, 15% zadeklarowało brak opinii w tej kwestii. Interesujące jest, że wyraźnie częściej potwierdzali ten kontekst studenci niestacjonarni (42% wobec 31% studentów stacjonarnych).

Potwierdzanie i odrzucanie kontekstu 3 i 4 miało niemal identyczną strukturę, jak w przypadku kontekstu 1, najpewniej ze względu na wyraźne podobieństwo motywacji i działań podejmowanych w ramach tych trzech kontekstów. Kontekst 3 (negocjowanie przez studentów minimalnego zakresu wymagań) został zoperacjonalizowany w postaci stwierdzenia: „Niezależnie od formalnych regulacji studenci uniwersytetu wywierają wpływ na prowadzących zajęcia, jeśli chodzi o sposób zaliczenia przedmiotu (obniżenie wymagań) oraz kryteria oceny (ich złagodzenie)”. „Zgadzam się”, traktowane jako potwierdzenie tego kontekstu, wybrało 34% badanych. Kontekst 4 (minimalizacja własnego wkładu pracy przez studentów) został ujęty w kwestionariuszu w dwóch stwierdzeniach: 1) „W studiowaniu na uniwersytecie dominuje zasada minimalizacji nakładu pracy własnej studenta w osiągnięciu formalnie określonych celów, takich jak uzyskanie zaliczenia przedmiotu/semestru/roku czy zdobycie dyplomu” – potwierdzeniem kontekstu była odpowiedź „zgadzam się” (wybrało ją 33% studentów), 2) „W studiowaniu na uniwersytecie dominuje zasada maksymalizacji indywidualnego wysiłku studenta dla uzyskania wiedzy, umiejętności i kompetencji przydatnych w przyszłym życiu zawodowym” – tutaj potwierdzeniem była odpowiedź „nie zgadzam się” (34% studentów). Podobnie jak w przypadku kontekstu 1, wystąpiły pewne różnice w deklaracjach studentów stacjonarnych i niestacjonarnych. Zarówno kontekst 3,

jak i kontekst 4 potwierdzali częściej studenci stacjonarni (kontekst 3: 37% wobec 29% studentów niestacjonarnych, kontekst 4: 36% wobec 30% studentów niestacjonarnych).

Kontekst 8, określony ogólnie jako nieufność wobec nauczycieli akademickich i programów kształcenia, został zredukowany na potrzeby badania do dwóch stwierdzeń dotyczących różnych wymiarów tego kontekstu (ze względu na znaczne zróżnicowanie reakcji na te stwierdzenia, dotyczące ich rozkłady procentowe zostały zaprezentowane na rys. 1 jako pozycje 8a i 8b). Pierwsze dotyczyło bezpośrednio kwestii zaufania do nauczycieli akademickich: „Nauczyciele akademicy na uniwersytecie to osoby godne zaufania, wobec których studenci nie mają powodów do obaw w kwestii niesprawiedliwego potraktowania”. Nie zgodziła się z nim ponad 1/4 badanych studentów (o 5% więcej na studiach stacjonarnych) i taki właśnie okazał się zakres potwierdzenia tego wymiaru. Drugie stwierdzenie dotyczyło reakcji na programy kształcenia: „Student uniwersytetu powinien umieć wzbudzić w sobie – przynajmniej okresowo, na jakiś czas – zainteresowanie każdym z przedmiotów składających się na program studiów, zarówno obowiązkowych, jak i fakultatywnych (wybieranych)”. Nie zgodziło się z nim, a więc potwierdziło ten wymiar kontekstu 8, tylko 14% badanych studentów (więcej na studiach niestacjonarnych – 20%, wobec 11% na studiach stacjonarnych).

Kontekst 10 – praktyka indywidualnej organizacji studiów – był reprezentowany w kwestionariuszu przez dwa stwierdzenia: 1) „Indywidualna organizacja studiów (IOS) sprzyja osiąganiu lepszych rezultatów w studiowaniu na uniwersytecie, podnosi jakość kształcenia” (22% niezgadających się), 2) „Indywidualna organizacja studiów (IOS) sprzyja wymuszaniu zaliczeń uzyskiwanych za nakład pracy studenta mniejszy niż w normalnym trybie studiowania” (21% zgadzających się). Niezgadzanie się z pierwszym oraz/lub zgadzanie się z drugim stwierdzeniem było traktowane jako potwierdzenie występowania tego kontekstu. Potwierdziła to w sumie ponad 1/5 badanych, przy czym większy odsetek potwierdzających był wśród studentów stacjonarnych (25% wobec 15% studentów niestacjonarnych). Aż 35% badanych nie wyraziło swojej opinii odnośnie do tego kontekstu, najprawdopodobniej z powodu braku orientacji w tej kwestii, zresztą dotyczącej tylko stosunkowo niewielkiej części studentów.

Kontekst 2, dotyczący dysproporcjonalnie większej odpowiedzialności nauczyciela akademickiego za efekty kształcenia, operacjonalizowały w kwestionariuszu dwa stwierdzenia: 1) „W przebiegu studiów na uniwersytecie odpowiedzialność za osiągnięcie pozytywnych efektów kształcenia spoczywa wyłącznie na prowadzących zajęcia (nauczycielach akademickich)” – 18% zgadzających się, 2) „Osiągnięcie pozytywnych efektów kształcenia uzależnione jest w równej mierze od nauczycieli akademickich i od studentów” – 16% niezgadających się.

Potwierdzenie tego kontekstu ukształtowało się na poziomie 17%, bez znaczących różnic między studentami stacjonarnymi i niestacjonarnymi, przy niewielkim odsetku odpowiedzi nieistotnych.

Występowanie wyróżnionych anomicznych kontekstów uniwersyteckiego kształcenia i oceniania potwierdziło od 12,5% do 49% badanych studentów (średnia arytmetyczna odsetków – 30%). Jest to szczególna panorama świadomości studentów, ukazująca zakresy postrzegania, a niekiedy też akceptacji zjawisk zdiagnozowanych uprzednio jako anomiczne.

Znaczne zróżnicowanie zakresu potwierżeń nie oznacza, że poszczególne konteksty występują w uniwersyteckiej rzeczywistości właśnie w takich proporcjach. Może to np. oznaczać, że pewne konteksty występują z różną intensywnością na różnych kierunkach studiów i w różnych trybach studiowania. Mogło być tak, że niektórzy studenci odrzucali przedstawione w kwestionariuszu tezy, negując to, w czym sami nie uczestniczą i nie mają związanych z tym doświadczeń. Może być i tak, że w sposób mniej lub bardziej zamierzony wypierają oni ze świadomości dewiacyjność sytuacji częstych, powszechnych, traktowanych jako naturalne i oczywiste. Przyczyną zróżnicowania może być także selektywna wiedza o przedmiocie indagacji albo oparte głównie na stereotypach (np. na dominującej oficjalnej narracji) postrzeganie rzeczywistości akademickiej. Nie można również wykluczyć wielokrotnie opisywanego w analizach metodologicznych świadomego wyrażania przez respondentów opinii uznawanych przez nich za oficjalnie obowiązujące czy poprawne politycznie (a więc bezpieczne) bądź takich, jakich być może oczekiwał badacz, skądinąd pracownik uniwersytetu.

Istotnym przyczynkiem do tych kwestii są dane dotyczące odpowiedzi „trudno powiedzieć”. W odniesieniu do poszczególnych kontekstów takich odpowiedzi udzieliło od 6% do 36% badanych (średnia arytmetyczna – 15%), zatem nie występowały w badaniu sporadycznie, nie stanowiły tylko marginesu zgromadzonych danych. W odniesieniu do większości pytań kwestionariusza oraz do większości kontekstów odsetki takich odpowiedzi były dwucyfrowe (w przypadku ośmiu z dwunastu analizowanych kontekstów wynosiły od 13% do 35%). Poza kontekstem 9 i 10, gdzie przyczyną bardzo wysokiego odsetka był niewątpliwie brak informacji, obserwacji i doświadczeń własnych, duża część (większość?) pozostałych wysokich odsetków odpowiedzi nieistotnych miała swoje źródło, jak można przypuszczać, w niechęci czy obawie wypowiedzania się na tematy wykraczające poza bezpieczny stereotypowy obraz kształcenia i oceniania uniwersyteckiego.

Na zarysowanym wyżej tle interpretacyjnym można przeprowadzić dość oczywisty zabieg klasyfikujący: grupowanie kontekstów o zbliżonych odsetkach potwierżeń, co otwiera różne możliwości (i problemy) interpretacyjne. Szczególnym przypadkiem jest najczęściej potwierdzany i akceptowany kontekst 11

– przepisywanie ocen. Jest to argument na rzecz tezy, że znaczna część studentów kierunków humanistycznych i społecznych nie uwzględnia w swoich zachowaniach i ocenach specyfiki studiów uniwersyteckich (być może w ogóle jej nie dostrzegają), a studia są traktowane jako kontynuacja nauki w szkole, gdzie określonym w jednolity sposób przedmiotom są przypisane jednoznacznie określone zakresy przekazywanej w ich ramach elementów wiedzy i umiejętności.

Jak widać na rys. 1, wśród pozostałych kontekstów możliwe jest wyodrębnienie trzech różnych kategorii grupujących konteksty o zbliżonym zakresie potwierdzania przez studentów<sup>13</sup>.

Pierwsza kategoria to konteksty 6 i 5, najczęściej potwierdzane w badanej zbiorowości studentów (45–49% potwierdzeń): coraz częstsze dążenie do podniesienia ocen bez powiększenia wiedzy/umiejętności oraz fetyszyzacja średniej oceny.

Kategoria druga to konteksty 7, 1, 3 i 4, potwierdzane tylko przez nieco ponad 1/3 badanych, co można określić jako częstość średnią: oszustwa edukacyjne – ich powszechność i akceptowalność, małe prawdopodobieństwo odpadu z powodu braku postępów, negocjowanie przez studentów minimalnego zakresu wymagań, minimalizacja własnego wkładu pracy przez studentów.

Trzecią kategorię stanowiły konteksty 8a, 2, 8b i 11, relatywnie najrzadziej potwierdzane przez studentów (średni odsetek potwierdzeń – 17%): nieufność wobec nauczycieli akademickich, dysproporcjonalnie większa odpowiedzialność nauczyciela akademickiego za efekty kształcenia, nieufność wobec programów kształcenia, kwestia przepisywania ocen.

Dostrzegalna jest merytoryczna zbieżność kontekstów w ramach każdej z kategorii, jednak dalsza analiza i interpretacja oraz wyjaśnianie są możliwe dopiero po zaplanowaniu i przeprowadzeniu rozszerzonych i pogłębionych badań.

W omawianych kontekstach uniwersyteckiego kształcenia i oceniania mają swój istotny udział mechanizmy dwóch wspomnianych uprzednio typów przystosowania się do stanu anomii, pojmowanej jako szczególna charakterystyka dewiacyjnej sfery życia społecznego. Są to: innowacyjność i rytualizm. W typologii Mertona innowacja to działanie wynikające z równoczesnego akceptowania celów aprobowanych w kulturze danego społeczeństwa i nieakceptowania zinstytucjonalizowanych środków do jego osiągnięcia. Można uzupełnić tę definicję o swoistą odmianę działań pozornych – rutynowe akceptowanie celów bez ich rozumienia oraz pozorowanie działań zmierzających do ich osiągnięcia<sup>14</sup>. Z kolei

<sup>13</sup> Z tego fragmentu analizy zostały wyłączone konteksty 9 i 10 ze względu na bardzo wysoki odsetek braków decyzji potwierdzających bądź odrzucających te konteksty.

<sup>14</sup> Niezwykle interesującą diagnozę anomicznego tła instytucjonalnego omawianych tutaj kontekstów kształcenia i oceniania w obszarze szkolnictwa wyższego przedstawił M. Czyżewski (*op. cit.*, s. 26–28), wprowadzając oryginalną kategorię działań „neopozornych”.

rytualizm można określić jako działanie wykorzystujące zinstytucjonalizowane środki bez świadomości celów kulturowych, które mają być osiągnięte, albo dla celów nieprzewidzianych w oficjalnie akceptowanych ramach kulturowych danego społeczeństwa jako rezultat określonych zinstytucjonalizowanych środków. Szczególną sytuacją, w jakiej może się znaleźć społeczeństwo w procesie postępującej anomii, jest stopniowa degeneracyjna ewolucja ram kulturowych, zmierzająca do ich dostosowania do upowszechniających się zachowań rytualnych.

Dalsza analiza zebranego materiału empirycznego mogłaby skupić się wokół tych dwóch kategorii teoretycznych, ewentualnie przygotowując w ten sposób rozszerzone i pogłębione studium empiryczne przedstawionej w tym artykule problematyki. W tab. 1 została wstępnie zaproponowana kwalifikacja wyróżnionych anomicznych kontekstów uniwersyteckiego kształcenia i oceniania do dwóch perspektyw analitycznych – z zastosowaniem dwóch Mertonowskich kategorii. Te ujęcia oczywiście nie wykluczają się wzajemnie, a jedynie podkreślają specyfikę przypisanych do nich kontekstów.

Tab. 1. Proponowane perspektywy analityczne kontekstów kształcenia i oceniania

Perspektywa analityczna z zastosowaniem kategorii innowacji	Perspektywa analityczna z zastosowaniem kategorii rytualizmu
Motto: Trzeba sobie jakoś radzić w sytuacjach wymagających poświęcenia czasu i podjęcia wysiłku intelektualnego, gdy nie chce się lub nie jest się w stanie zrealizować tych wymagań.	Motto: Ludzie przecież wiedzą, co robią, trzeba robić tak, jak wszyscy – nieważne, dlaczego i po co.
3. Negocjowanie przez studentów minimalnego zakresu wymagań 4. Minimalizacja własnego wkładu pracy przez studentów 7. Oszustwa edukacyjne 10. Praktyka IOS 11. Kwestia przepisywania ocen	1. Małe prawdopodobieństwo odpadu z powodu braku postępów 2. Dysproporcjonalnie większa odpowiedzialność nauczyciela akademickiego za efekty kształcenia 5. Fetysz średniej oceny 6. Coraz częstsze dążenie do podniesienia ocen bez powiększenia wiedzy/umiejętności 8a, 8b. Nieufność wobec nauczycieli akademickich i programów kształcenia 9. Praktyka ECTS

Źródło: opracowanie własne.

## UWAGI KOŃCOWE

Niepokojące zjawiska, przedstawione wyżej jako anomiczne konteksty kształcenia i oceniania, w znacznej mierze wynikają z zarysowanych w pierwszej części artykułu przyczyn erozji uniwersyteckiego nomosu. W dominującym

dyskursie edukacyjnym oraz w praktyce kształcenia uniwersyteckiego na kierunkach humanistycznych i społecznych kładzie się nacisk głównie na formalne aspekty skolaryzacji oraz związane z nimi kwestie organizacyjne i ekonomiczne, zaś kwestie faktycznych postępów wiedzy, umiejętności i postaw schodzą na dalszy plan. W związku z tym coraz częściej występują zaburzenia naturalnego porządku merytokratycznego w relacji między faktycznymi postępami studentów a certyfikacją (formalnym uznawaniem i dokumentowaniem) ich osiągnięć akademickich. Zaburzenia te nie są na ogół traktowane jako takie, stają się elementem nowego porządku normatywnego, w którym dawna patologia uniwersytecka (niewiedza, brak umiejętności, kunktatorstwo ewaluacyjne, traktowanie zasad kształcenia uniwersyteckiego jako umownych czy nawet fikcyjnych itp.) poprzez swoją powszechność jest akceptowana jako norma<sup>15</sup>. Szczególną tego konsekwencją jest „wyłączenie” z porządku normatywnego sfery intelektualnej, bez której niemożliwe jest świadome, refleksyjne przeżywanie i realizowanie wszelkich wartości.

Erozja uniwersyteckiego nomosu jest czynnikiem oddziałującym negatywnie na porządek normatywny oparty na ideach i ideałach humanistycznych. Masowość kształcenia na poziomie wyższym zwiększa pod względem ilościowym prawdopodobieństwo utrwalania i rozszerzania poza uniwersytetem szkodliwych społecznie wzorów zachowań, swoistego destrukcyjnego anty-nomосу – w wersjach odpowiadających specyficie poszczególnych sfer życia społecznego. Zagrożenie jest tym większe, że formalne wykształcenie uniwersyteckie wciąż jest traktowane stereotypowo jako kwalifikacja moralna *per se*, a więc absolwenci mogą być postrzegani jako osoby reprezentujące i upowszechniające poprawne, kulturowo akceptowalne zachowania.

## BIBLIOGRAFIA

- Atteslander P., *Social Change, Development and Anomie*, [w:] P. Atteslander, B. Gransow, J. Western (eds.), *Comparative Anomie Research: Hidden Barriers – Hidden Potential for Social Development*, Aldershot–Brookfield 1999.
- Boczkowski A., *Moralność i anomia w praktyce kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] M. Zemło, A. Jabłoński, J. Szymczyk (red.), *Wiedza a moralność. Studia nad wiedzą*, t. 9, Lublin 2017.
- Czyżewski M., *Działania „neopozorne”*. Uwagi na temat przeobrażeń komunikowania publicznego i życia naukowego, „Przegląd Socjologiczny” 2009, nr 1.
- Durkheim E., *O podziale pracy społecznej*, Warszawa 2011.
- Durkheim E., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, Warszawa 2006.

<sup>15</sup> Kwestią do odrębnego rozważenia jest oczywiście głębsze zaplecze etyczne, społeczne tło moralne dopuszczające i legitymizujące działania prowadzące do anomizacji życia społecznego, w szczególności zaś do obumierania uniwersyteckiego nomosu.

Holley H., *Globalization and Social Anomie. Problems and Chances on the Way to the New World Order*, Scientific Board of the Swiss Academy of Development, "Solothurn, SID Working Paper" 2000, No. 3.

Lutyński J., *Działania pozorne*, [w:] *Nauka i polskie problemy*, Warszawa 1990.

Merton R.K., *Struktura społeczna i anomia*, [w:] *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002.

## SUMMARY

University education is stereotypically associated with the internalization of a set of cultural norms – rules of behavior, folkways, mores, etc. All these norms and rules constitute the university nomos that erodes deeply in recent times, especially in the social sciences fields of study. This erosion consists of phenomena and processes of anomic character. Their reasons lie in a broader social, cultural and political context in which the contemporary university works. And these anomic phenomena and processes impact secondarily on different spheres of social life – because of mass access to the studies and mass supply of graduates – in effect increasing anomic in society as a whole. In the article some theses on the anomic contexts of university teaching, learning and assessment are presented, also in confrontation with the students' opinions collected in a survey.

**Keywords:** university; anomie; contexts of education and assessment

## STRESZCZENIE

Kształcenie na poziomie uniwersyteckim stereotypowo łączone jest z internalizacją pewnego zestawu norm kulturowych – zasad postępowania, zwyczajów, obyczajów itd. Całością tych norm i zasad to uniwersytecki nomos, ulegający ostatnio, zwłaszcza na studiach z zakresu nauk społecznych, coraz głębszej erozji, na którą składają się zjawiska i procesy o charakterze anomicznym. Mają one przyczyny w szerszym kontekście społecznym, politycznym i kulturowym, w jakim funkcjonuje współczesny uniwersytet, ale też ze względu na powszechną dostępność kształcenia na tym poziomie wtórnie oddziałują na różne sfery życia społecznego, intensyfikując ogólnospołeczną anomię. W artykule przedstawiono tezy o anomicznych kontekstach kształcenia i oceniania uniwersyteckiego w konfrontacji z opiniami studentów zebranymi w badaniu sondażowym.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet; anomia; konteksty kształcenia i oceniania