

**Grażyna Szyling**  
Uniwersytet Gdański

## **Koncepcja walidacji efektów uczenia się: obszary pedagogicznych redukcji i ich (nie)zamierzonych skutków**

Concept of learning outcomes validation: areas of pedagogical reduction and their (un)intended effects

**Streszczenie.** Artykuł jest próbą problematyzowania koncepcji walidacji efektów uczenia się będącej częścią procesu uznawania kwalifikacji. Spojrzenie na nią z perspektywy polityki prostoty (Krajewski 2013) pozwala śledzić wytwarzane przez jej merytoryczną koncepcję i praktyczne aplikacje obszary utylitarnego redukowania złożonej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej. Rozpoznanie charakteru tych redukcji oraz ich możliwych konsekwencji zostało podporządkowane logice następstwa kategorii analitycznych zaczerpniętych z unitarnej teorii trafności Samuela Messicka (1989).

Przeprowadzone analizy ujawniają pozorną ateoretyczność i neutralność walidacji oraz rolę, jaką w procesie jej wdrażania i popularyzowania odgrywa kreowanie „nowego” języka, w gruncie rzeczy skażonego liberalną nowomową (Bihl 2008). Podjęte rozważania potwierdzają, że możliwe do zaobserwowania i antycypowane skutki rozlicznych uproszczeń, wykluczeń i przemilczeń wygenerowały złożony proceduralnie i niejasny obszar społecznej wiedzy oraz edukacyjnego działania, w którym sprawnie porusza się tylko grupa wąsko wyspecjalizowanych ekspertów. W konkluzji sformułowano tezę, że zawłaszczenie koncepcji walidacji efektów uczenia się przez jeden dyskurs, ideologicznie podporządkowany neoliberalnej koncepcji edukacji, stwarza warunki sprzyjające budowaniu świata pozorów i aksjologicznego relatywizmu, czemu zapobiec może wieloaspektowy i krytyczny nad nią namysł, otwarty na realność.

**Słowa kluczowe:** walidacja efektów uczenia się; zintegrowany system kwalifikacji; polityka prostoty; implikacje aksjologiczne; zawłaszczanie dyskursu; nieprzejrzystość praktyk; rola ekspertów.

**Summary.** The paper is an attempt to problematize the concept of the validation of learning outcomes, which is a component of the process of recognition of qualifications. Viewing it

from the perspective of the policy of simplicity (Krajewski 2013) makes it possible to trace areas, generated by its subject matter and practical applications, of utilitarian reductions of complex educational and social reality. The recognition of the character of these reductions and their potential consequences have been subjected to the sequential logic of analytic categories derived from the unitary theory of validity by Samuel Messick (1989).

The analyses conducted unravel superficial atheoreticalness and neutrality of validation and the role which in the process of its implementation and popularisation is played by creation of a “new” language, essentially tainted with liberal newspeak (Bihl 2008). The reflections undertaken confirm that effects possible to observe and anticipate of numerous simplifications, exclusions and concealments have generated a procedurally complex and unclear picture of social knowledge and educational action, in which only a group of narrowly specialised experts efficiently move. The conclusion contains the thesis that the fact of the concept of the validation of learning outcomes being appropriated by one discourse ideologically subservient to the neoliberal concept of education creates conditions favouring construction of a world of pretences and axiological relativism, which can be prevented by multi-faceted and critical reflection on it, open to reality.

**Keywords:** validation of learning outcomes; integrated system of qualifications; simplicity policies; axiological implications; appropriation of discourse; opacity of practices; role of experts.

Niniejszym tekstem wpisuję się w pedagogiczny wymiar dyskusji toczących się wokół zmian, jakie są wdrażane w system i realia polskiej edukacji w związku z realizacją założeń polityki uczenia się przez całe życie ( *Perspektywa uczenia się* 2013). Przedmiotem swoich rozważań czynię walidację efektów uczenia się, która ma odegrać w tym procesie niebagatelną rolę. Wśród pedagogicznych uzasadnień jej systemowej implementacji znaleźć można argumenty wskazujące, że jest ona warunkiem doskonalenia programów studiów, szczególnym gwarantem jakości kształcenia i jakości kwalifikacji uzyskiwanych przez jednostkę, a także konstytutywnym czynnikiem całościowego uczenia się. Przypisuje się jej nawet „podstawową rolę przy przejściu z »systemu nauczania« do »systemu uczenia się«” (Saryusz-Wolski 2013) oraz ujmuje w kategoriach „nowego wyzwania dla polityki na rzecz uczenia się przez całe życie” (Bacia 2014). Walidacja jest przy tym rodzajem działania, które występuje w procedurach uznawania kwalifikacji uzyskiwanych zarówno w edukacji formalnej różnego szczebla, jak i poza tym obszarem, a założenia krajowego systemu kwalifikacji lokują ją pograniczu dwóch światów: edukacji i rynku pracy (Krajowy System Kwalifikacji).

Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2016, poz. 64) utrwała przekonanie o swoistym uniwersalizmie walidacji efektów uczenia

się, ponieważ odwołuje się do „Uniwersalnych charakterystyk poziomów w PRK” (Dz.U. 2016, poz. 64), które najogólniej wyznaczają jej przedmiot. Jednak poddaje ten globalny charakter w wątpliwość, ponieważ już na samym wstępie rozdziela „wymogi walidacji i certyfikowania, zasady zapewniania jakości nadawania kwalifikacji oraz zasady nadzoru nad nadawaniem kwalifikacji” obowiązujące w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji oraz w systemie oświaty i systemie szkolnictwa wyższego, wyłączając te dwa ostatnie obszary z zakresu obowiązywania ustawy (Dz.U. 2016, poz. 64, art. 1.2.). Trudno też w omawianej regulacji prawnej znaleźć jakieś merytoryczne wyznaczniki „prawidłowej” czy „poprawnej” walidacji, która jawi się w tym ujęciu jako forma zróżnicowana sytuacyjnie, ale równocześnie statyczna i możliwa do proceduralnej regulacji. Uzasadnia to poszukiwanie merytorycznych przesłanek walidacji efektów uczenia się w różnych publikacjach, które nie mają mocy prawnej, ale są oficjalnie powiązane z polityką edukacyjną państwa. Ich celowy dobór dostarcza podstawowych danych do analiz podjętych w niniejszym tekście.

## **Przesłanki prowadzonych analiz**

Biorąc pod uwagę różnorodność zadań przypisywanych walidacji efektów uczenia się oraz obszar rzeczywistości społecznej, który ma ona objąć swym zasięgiem, przyjmuję, że jest ona przykładem wdrażania „procesu zmiany w zbiorowym świecie” (Abriszewski 2011, s. 342). Skuteczność takich działań wzrasta wraz z redukowaniem złożoności rzeczywistości społecznej, której one dotyczą, co ułatwia m.in. przemilczanie niezamierzonych skutków działania procedur (tamże). Mniejsza liczba możliwych do dostrzeżenia problemów stojących na drodze reformatorów nie oznacza jednak unieważnienia ich realnych konsekwencji. W szerszej perspektywie sytuacja taka wpisuje się w obszar napięć między dostrzeganiem przez współczesnych niejednorodności i zmienności rzeczywistości a ich przekonaniem o możliwości sprawowania nad nią kontroli. Na styku tych postaw, jak twierdzi Marek Krajewski (2013), pojawia się polityka prostoty<sup>1</sup>. Ich celem jest „unieważnienie tego, co jest źródłem doświadczenia złożoności” oraz „leczenie nas z niepewności” (Krajowski 2013, s. 40), a niezakończonym, acz realnym efektem – wytworzenie „skomplikowanych, opartych na wiedzy eksperckiej

---

<sup>1</sup> Kategorię tę wcześniej wykorzystał do analizy szkoły wyższej Maksymilian Chutoński (2015).

i specjalistycznych narzędziach, praktyk, które złożoność z konieczności pogłębiają” (tamże, s. 41).

Przywołane koncepcje tworzą zarys perspektywy interpretacyjnej, z jakiej podjęłam namysł badawczy nad polską koncepcją walidacji efektów uczenia się. Z kolei kategorie analityczne, które wyznaczają logikę dalszych rozważań, zaczerpnęłam z unitarnej teorii trafności sformułowanej przez Samuela Messicka (1989). Ich przydatność do analizy wielowymiarowych zjawisk potwierdzają wcześniejsze zastosowania (zob. Szyling 2011; Groenwald 2013), natomiast o sięgnięciu do nich w niniejszym tekście decyduje podstawowa właściwość koncepcji Messicka, czyli założenie o jednorodności złożonego pojęcia, jakim jest trafność teoretyczna konstruktów (Messick, 2005a, s. 391). Konstrukt rozumiem przy tym za Lee J. Cronbachem (2005, s. 320) jako „sposób organizowania doświadczeń w kategorie”, narzędzie, za pomocą którego interpretujemy rzeczywistość. Ustalanie trafności następuje zaś na drodze osądu, a nie pomiaru, ponieważ w procesie tym wykorzystuje się przesłanki teoretyczne i dowody empiryczne, jak też uwzględnia się potencjalne następstwa zastosowania i interpretacji każdego źródła informacji „użytej w celu wnioskowania o właściwościach ludzi, obiektów albo programów” (Messick 2005b, s. 461). Wydzielenie czterech komplementarnych wymiarów konstruktów pozwala – jak twierdzi Messick (2005a, s. 391) – „podkreślić pewne zagadnienia i niuanse, które w przeciwnym razie mogłyby być przeoczone albo zbagatelizowane”.

Przedstawione założenia uznałam za przydatne do zbadania, w jakim zakresie wybrane elementy konstruktów kulturowego, czyli walidacji efektów uczenia się, otwierają się na wielowymiarową rzeczywistość edukacyjną, a w jakim – redukują jej złożoność lub ją unieważniają, przekształcając się w polityki prostoty i generując (nie)zamierzone konsekwencje.

Graficzną ilustracją wymiarów unitarnej teorii trafności jest macierz progresywna (*progressive matrix*; Messick 1989, s. 20–21). Poniżej przedstawiam jej wersję, którą przystosowałam do analizy polskiej koncepcji walidacji efektów uczenia się.

Pola poniższej matrycy i ich wzajemne relacje wyznaczają kolejność dalszych rozważań oraz ich ramy treściowe, wstępnie wiążąc identyfikację polityki prostoty z analizami odpowiadającymi problematyce pierwszego wiersza tabeli, a potencjalne konsekwencje posłużenia się nimi – z zagadnieniami podejmowanymi w drugim. Przy czym ustalenie teoretycznych podstaw walidacji (1.A.) stanowi zasadniczy punkt odniesienia dla szacowania jej stosowności i użyteczności (2.A.) oraz implikacji aksjologicznych (1.B.). Owe trzy wymiary spotykają się w polu namysłu nad ich możliwymi skutka-

mi społecznymi (2B.), co w następstwie dookreśla sens teoretyczny samego konstruktów.

Tab. 1. Macierz postępująca wymiarów trafności S. Messicka zastosowana do analizy polskiej koncepcji walidacji efektów uczenia się

	(1) Interpretacja koncepcji walidacji	(2) Zastosowanie koncepcji walidacji
(A) Uzasadnienie na podstawie dowodów teoretycznych i empirycznych	(1.A) TRAFNOŚĆ TEORETYCZNA	(1.A) Trafność teoretyczna + (2.A) STOSOWNOŚĆ I UŻYTECZNOŚĆ
	Zdefiniowanie walidacji i jej umocowanie teoretyczne <b>Obszary uproszczeń i przemilczeń</b>	Użyteczność i stosowność metod gromadzenia danych ze względu na cel i przedmiot walidacji <b>Komplikacje i wykluczenia</b>
(B) Uzasadnienie na podstawie konsekwencji interpretacji i zastosowania walidacji	(1.A) Trafność teoretyczna + (1.B) IMPLIKOWANIE WARTOŚCI	(1.A) Trafność teoretyczna + (2.A.) Stosowność i użyteczność + (1.B) Implikowanie wartości (2.B) SKUTKI SPOŁECZNE
	Wartości implikowane definicyjnym porządkowaniem świata przez walidację <b>Konotacje wartościujące przemilczeń teoretycznych</b>	Aktualne i antycypowane konsekwencje społeczne (edukacyjne) wdrażania koncepcji walidacji <b>Władza ekspertów?</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Messick (1989, s. 20–21); Skorupiński (2012, s. 51–56).

## Poszukiwanie teoretycznych podstaw koncepcji walidacji efektów uczenia się

Praktyka społeczna nie reprodukuje czystych modeli teoretycznych, ale – świadomie lub nie – jest zakorzeniona w nich oraz w ideologiach tworzących ich zaplecze. Odszukanie i określenie tych źródeł stanowi, zgodnie z koncepcją Messicka (1989), podstawę myślenia o zastosowaniu konstruktów i interpretacji świata społecznego dokonywanej za jego pomocą.

Eksplorację pola trafności teoretycznej konstruktów zaczynamy od przyjęcia badawczo ryzykownego założenia, że najbardziej elementarnym źródłem

informacji o teoretycznych podstawach walidacji efektów uczenia się jest jej oficjalna definicja i powiązane z nią procedury. Decyzja ta jest zbieżna z deklaracjami, które sformułowano *explicite* w publikacjach związanych z opracowaniem merytorycznych założeń wdrażania Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Wynika z nich, że jednym z „instrumentów integrujących” „zintegrowany system kwalifikacji” jest wspólna terminologia (Bacia 2014, s. 41; *Słownik* 2014, s. 129). Uzasadnienie potrzeby owego ujednoczenia da się sprowadzić do dwóch argumentów. Jeden wskazuje na bariery stwarzane przez historycznie ukształtowaną, a przy tym „wieloznaczną i wewnętrznie niespójną” polską terminologię związaną z edukacją. Drugi natomiast – podkreśla rangę „szybkiego rozwoju dziedziny” związanej z obszarem kwalifikacji, co pociąga za sobą częste modyfikacje „różnych definicji przez środowisko międzynarodowych ekspertów, przygotowujących projekty kolejnych dokumentów dotyczących systemu kwalifikacji” (*Słownik* 2014, s. 129).

W świetle tych wyjaśnień zdobycze współczesnych nauk społecznych, wyrażające się w akceptacji dla „pulsowania kategorii” (Rutkowiak 1995), „migotania znaczeń” (Melosik, Szkudlarek 1998) czy „zwrotu złożoności” (cyt. za: Krajewski 2013, s. 38), są dla zintegrowanego systemu kwalifikacji problemem, który wystarczy jedynie odnotować, a potem pominąć milczeniem. W efekcie dochodzi do formalnego „odcięcia” tej części dorobku naukowego, która nie przystaje do zamierzeń ujednoczenia obrazu walidowanej rzeczywistości. Za działaniem tym stoją przesłanki utylitarne i biurokratyczne, zgodnie z którymi troska o funkcjonalność krajowego systemu kwalifikacji oznacza „klarowne opisywanie istniejącego stanu rzeczy oraz projektowanie nowych rozwiązań prawnych i organizacyjnych w obszarze kwalifikacji” (*Słownik* 2014, s. 10).

Owo deklarowane wprost podporządkowanie opisu realiów edukacyjnych określonej koncepcji ładu społecznego pozwala przyjąć, że tworzenie nowej, a przy tym powszechnie obowiązującej terminologii używanej w koncepcji walidacji jest rodzajem językowego porządkowania świata i zmierza do zamykania go w znaczeniach urzędowo dopuszczalnych, a tym samym wpisuje się w politykę prostoty i potencjalne efekty jej wdrażania.

Jednym z argumentów zbieżnych z rozważaną tezą dostarcza analiza oficjalnych znaczeń nadanych kategorii walidacji efektów uczenia się<sup>2</sup>. Jej

<sup>2</sup> Ta część analiz nie obejmuje polskich tekstów sprzed 2013 roku (np. Najworsz i in., 2008), ponieważ unifikujące tendencje nie narzucają się w nich z taką siłą, a z kolei autorzy omawianych publikacji informują o uwzględnieniu w nich dorobku poprzedników (zob. też Bacia i in. 2013).

definicja została sformułowana w *Słowniku podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* (2014), jest też powtarzana w publikacjach i wystąpieniach dotyczących tego obszaru. Precyzuje ona, że walidacja to: „Wieloetapowy proces sprawdzania, czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte. Walidacja prowadzi do certyfikacji” (*Słownik* 2014, s. 65). Dopisany do definicji komentarz nie tylko wprowadza w jej obszar nowe pojęcia (np. ocena, efekty uczenia się), lecz także inaczej konfiguruje te, które się pojawiły w jej zasadniczej wersji, co każe podejrzewać, że znaczenia związane z procesem walidacji są bardziej złożone niż wydawało się na wstępie. W przekonaniu tym utwierdza fakt, że termin „walidacja” występuje w analizowanym słowniku kilkanaście razy w opisie różnych haseł, np. kwalifikacje, kompetencje, edukacja formalna, uczenie się przez całe życie, egzaminowanie. Każde z wymienionych pojęć jest w świetle literatury naukowej złożonym konstruktem, mającym swoje zaplecze teoretyczne w różnych dziedzinach wiedzy (pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia), które określają cechy walidacji jako procesu oraz stają się źródłem związanych z nią znaczeń. Nakładanie się na siebie zakresów semantycznych tych pól jest nieuchronne, zwłaszcza że zarówno w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej pozostają one ze sobą w niezupełnie przejrzystych relacjach. Ze zjawiska tego zdają sobie sprawę także autorzy publikacji, jednak z intencją przeciwną złożoności ostrzegają, by nie mylić np. walidacji i certyfikacji, ponieważ procedury te następują po sobie w określonej kolejności i mogą okazać się „zadaniami różnych podmiotów” (*Słownik* 2014, s. 68).

Przywołane powyżej wyjaśnienie potwierdza nie tylko dążenie uzyskania jednoznaczności pojęć kosztem redukcji semantycznych, ale również formalne umocowanie walidacji w co najmniej dwóch porządkach społecznych, odpowiadających dyskursom: edukacyjnemu i administracyjno-biurokracycznemu. Nie pozostawia też wątpliwości co do dominacji drugiego z nich, ponieważ uznaje za pożądane narzucanie praktyce edukacyjnej obcych jej znaczeniowo pojęć i to w sytuacji, gdy te „nowe” terminy – bez większej szkody dla zakresu semantycznego i proceduralnego następstwa – dadzą się zastąpić np. przez oswojone i dosyć jednoznaczne kategorie: sprawdzanie i egzaminowanie (*Słownik* 2014, s. 66) oraz klasyfikacja i promocja bądź wydanie dyplomu czy świadectwa (*Słownik* 2014, s. 68).

Z dotychczasowych analiz wynika również, że tendencji do formułowania nowych definicji związanych z walidacją towarzyszy ich stopniowe i niejawne komplikowanie, chociażby przez listy znaczeń wykluczonych. Prowadzi to do wytworzenia siatki terminów, w gruncie rzeczy niezbyt

przejrzystych, a może nawet pustych znaczeniowo dla pewnej grupy odbiorców, którzy mają się nimi posługiwać. Znamienne w tym kontekście jest, że ustawowe regulacje sprowadzają walidację wyłącznie do sprawdzania, czy jednostka osiągnęła określone efekty uczenia się (Ustawa o Zintegrowanym, art. 2, p. 22) lub zupełnie pojęcie to pomijają (Ustawa o systemie oświaty, Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym). Okazuje się zatem, że jednym z niezamierzonych efektów ujednolicania pojęć w polskiej koncepcji walidacji jest ujawnienie realnej złożoności prawnej polskiej edukacji, która aplikuje do funkcjonowania w ramach „zintegrowanego systemu kwalifikacji”.

Powyższy wniosek jest zbieżny z tezą o wpisywaniu się koncepcji walidacji w logikę polityki prostoty, ale nie wyjaśnia teoretycznych założeń, które legły u jej podstaw. Ich identyfikację w przypadku konstruktów nastawionego na przejrzystość procedur (zob. Bacia 2014, s. 12) może umożliwić namysł nad konfiguracją pojęć przedstawioną za pomocą graficznych modeli. Do analizy wybrałam prosty, a zarazem kluczowy merytorycznie schemat zatytułowany: „Czynniki warunkujące jakość kwalifikacji” (np. Bacia 2014, s. 7; Saryusz-Wolski 2013). Zostają w nim zestawione na zasadzie równoważności relacji „jakość walidacji” z „jakością opisu kwalifikacji”, które wspólnie składają się na „jakość kwalifikacji nadanej osobie”. Natomiast „jakość nauczania i uczenia się” są potraktowane jako drugorzędne z punktu widzenia procesu sprawdzania, „czy dana osoba wie, umie i potrafi to, co zostało precyzyjnie określone w opisie danej kwalifikacji” (Bacia 2014, s. 7).

Wyraźnie widoczne w tym schemacie nastawienie na wynik uczenia się, a także rola, jaką przypisano sprawdzaniu poziomu opanowanych przez jednostkę założonych *a priori* efektów kształcenia, pozwalają wykorzystać w dalszych analizach koncepcji walidacji właściwości technologicznego modelu nauczania (zob. Niemierko 1997, 2000) i jego transmisyjnego rodowodu (zob. Kohlberg i Mayer 1993). Wpisuje się on w pozytywistyczny paradygmat nauk społecznych i będącą jego integralnym składnikiem teorię pomiaru dydaktycznego (zob. Niemierko 1999). Sam pomiar jest epistemologicznie bliski logice certyfikacji, standaryzacji, zoperacjonalizowanemu opisowi kompetencji czy wreszcie uściślönemu sprawdzaniu efektów uczenia się. Wykazuje zatem znaczną zbieżność z postrzeganiem świata edukacji przyjętym w regulacjach wdrożonych do szkolnictwa wyższego wraz z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, a bywa też w tym kontekście przywoływany i wprost, i pośrednio (zob. Saryusz-Wolski i Piotrowska; Solarczyk-Szwec 2013; Matusiak 2014; Szyling 2015).

Uznałam to za wystarczający argument, by wykorzystać teorię pomiaru pedagogicznego do odczytania znaczenia „adekwatności” oraz „kom-



pletności procesu” walidacji, które są wskazywane jako cechy warunkujące jej jakość (Bacia, s. 7). Analiza ujawnia wyjątkową zbieżność definicji obu właściwości „jakości walidacji” z wczesnym rozumieniem kategorii trafności pomiaru, którą jeszcze w latach 50. minionego wieku sprowadzano jedynie do odpowiedzi na pytanie, czy „test mierzy to, co miał mierzyć” (zob. Skorupiński 2013, s. 14–15). Współcześnie ten typ trafności, nazywany trafnością treściową, jest postrzegany jako archaiczny i skrajnie uproszczony (Skorupiński 2013, s. 17). Natomiast sam termin „walidacja” (*validation*) jest powszechnie i od lat tłumaczony na język polski jako proces ustalania trafności (*validity*), a przedmiot walidacji i metody gromadzenia danych ewoluują wraz z rozwojem nauk społecznych oraz ich rosnącą dyskursywnością (zob. Niemierko 2009, s. 145–157; Skorupiński 2014). Stąd też jedna z najnowszych koncepcji ustalania trafności, czyli walidacja argumentacyjna (*argument-based*), sformułowana przez Michaela T. Kane’a (2006), wymaga wykraczającego poza trafność kryterialną uzasadnienia roszczeń dotyczących wykorzystania wyników pomiaru efektów kształcenia. Wiąże się to z ponoszeniem odpowiedzialności nie tylko za interpretację wyników sprawdzania, ale również za skutki decyzji podejmowanych na tej podstawie.

Przywołane pojęcia są w podanych wyżej tłumaczeniach i znaczeniach dobrze ugruntowane teoretycznie i obecne od lat w literaturze przedmiotu, tymczasem twórcy *Słownika podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* (2014) wyjaśniają, że: „W polskiej edukacji nie ma tradycji wyraźnego wyodrębniania walidacji jako etapu w procesie, który kończy się nadaniem kwalifikacji. W języku polskim brakowało więc odpowiedniej nazwy dla tego procesu” (*Słownik* 2014, s. 67).

Pojawiające się w tej wypowiedzi dążenie do powiązania kategorii walidacji wyłącznie z „nowym” procesem nadawania kwalifikacji jest ewidentnym dowodem na to, że jej autorzy wpisują się w kreowanie polityki prostoty, redefiniując w celach administracyjnych kategorie, które funkcjonują w praktyce edukacyjnej i prowadzonych nad nią badaniami zgodnymi z paradygmatem obiektywistycznym. Staje się to jednak widoczne dopiero w świetle literatury dotyczącej teorii i praktyki egzaminów zewnętrznych oraz diagnostyki edukacyjnej (zob. np. Niemierko 2014). Nie tylko dysponują one spójną bazą jasno zdefiniowanych i osadzonych w teorii pojęć, ale także od wielu lat wiążą sprawdzanie efektów uczenia się z badaniem trafności narzędzia i uzyskanych za jego pomocą wyników, czyli traktują walidację jak integralny element procesu egzaminowania i oceniania.

Podsumowując: dotychczasowe rozważania dostarczają licznych argumentów za tym, że polska koncepcja walidacji jest rodzajem działania,

który „absolutyzuje prostotę jako bezwyjątkowo pożądaną cechę rzeczywistości” (Krajewski 2013, s. 49), redukując lub ignorując złożoność kontekstu, w jakim procedury walidacyjne są osadzone. Zasadniczym narzędziem porządkowania rzeczywistości tak, aby „zaczęła ona przylegać” do sposobu myślenia i postrzegania (Krajewski 2013, s. 39) właściwego dyskursowi prawn-administracyjnemu, jest wprowadzanie nowych pojęć i redefiniowanie istniejących. W imię biurokratycznej użyteczności narzuca się je potencjalnym użytkownikom, mimochodem niejako amputując dorobek nauk społecznych, także ten, który wiąże się bezpośrednio z uściślonym sprawdzaniem efektów kształcenia i wpisuje w logikę wdrożonych wcześniej KRK.

Niemniej owa swoista ateoretyczność koncepcji walidacji nie jest w stanie unieważnić wyraźnych analogii między jej procedurami i nie zawsze jawnymi założeniami a rozwiązaniami stosowanymi w transmisyjnym modelu edukacji i paradygmacie badań obiektywizujących. Ponadto dowody potwierdzające, że koncepcja walidacji efektów kształcenia jest polityką prostoty, wskazują równocześnie na jej związek z neoliberalizmem, który w edukacji przejawia się – jak twierdzi Joanna Rutkowiak (2010, s. 355) – „algorytmizacją, standaryzacją, efektywnością, unifikacją, symplifikacją i deintelektualizacją”.

## **Ustalanie pragmatycznego wymiaru koncepcji walidacji efektów uczenia się**

Zasadniczym punktem odniesienia dla szacowania stosowności i użyteczności koncepcji walidacji efektów uczenia się powinno być – w świetle koncepcji Messicka (1989) – jej teoretyczne umocowanie, ale temu wymiarowi konstruktowi nie przypisuje się oficjalnie prawie żadnego znaczenia. Wykazały to wcześniejsze analizy, a potwierdziły dyskusje toczące się wokół systemu walidacji, które dotyczyły przede wszystkim aspektów jego wdrażania. Rzadko były to – jak stwierdza Anna Matusiak (2014, s. 73) – „kwestie zasadności takich działań”, ponieważ ustępowały one poszukiwaniu skutecznych rozwiązań i metod.

Takie nastawienie jest zbieżne z funkcjonalistycznym myśleniem o edukacji, które poza dyskusją umieszcza treść standardów i ich kategoryzację, akceptując równocześnie ich regulacyjną rolę. W koncepcji walidacji mówi się zatem jedynie o „dobrze pomyślanych kwalifikacjach” (Bacia 2014, s. 7), opisanych i uporządkowanych według kategorii efektów kształcenia przyjętych w KRK i poziomów PRK, oraz wylicza procedury, które mają to

zapewnić (Ustawa o Zintegrowanym). Rozdzielanie skomplikowanego systemu na jego składowe części, które realizują odrębne zadania, jest nie tylko kolejnym przejawem polityki prostoty (zob. Krajewski 2013, s. 40), ale też oficjalnie potwierdza instrumentalny charakter przypisany procesowi walidacji.

W tak zarysowanym kontekście pedagogiczny wymiar namysłu nad walidacją bywa identyfikowany głównie z pytaniami o „metody dokumentowania pomiaru i oceny nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także kompetencji społecznych (miękkich)” (Solarczyk-Szwec 2013, s. 5). Co charakterystyczne: dopiero postrzegany z tej perspektywy przedmiot walidacji ujawnia swoją złożoność i niejednorodność. Jej źródło lokuje we właściwościach kategorii opisu efektów kształcenia, wyznaczających wewnętrzną strukturę KRK (Szyling 2015; Taksonomia Blooma).

Przyjęcie w analizach takiej optyki odwraca kierunek powszechnej dyskusji o stosowności metod walidacji, bo wraca do pytań o teoretyczne podstawy opisywania i definiowania jej przedmiotu. W dalszych rozważaniach zawężam odpowiedź na nie do zanalizowania sposobu, w jaki zaadaptowano na potrzeby KRK i PRK klasyczną taksonomię celów kształcenia, stworzoną w latach 50. minionego wieku przez Beniamina Blooma (1956). Nie jest ona przywoływana wprost w oficjalnych projektach, lecz często pojawia się w wystąpieniach ekspertów bolońskich, a nawet jest w nich uznawana za „najlepsze narzędzie” definiowania efektów kształcenia (Saryusz-Wolski i Piotrowska). Problem, który dostrzegam w tej sytuacji, wynika nie tylko z nieprzystawalności koncepcji Blooma do wielu współczesnych teorii kształcenia, ale również ze sposobu, w jaki dokonano jej adaptacji na użytek urzędowego uporządkowania efektów uczenia się. W procesie tym naruszono przyjęte przez Blooma fundamentalne zasady podziału celów kształcenia, radykalnie redukując liczbę oryginalnych kategorii taksonomicznych do trzech: wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Równocześnie autorzy ram kwalifikacji przemieszali ze sobą i połączyli w administracyjną całość wydzielone przez Blooma dziedziny kształcenia: poznawczą, psychomotoryczną i afektywną, które ten uznał za epistemologicznie odrębne. To upraszczające działanie ułatwia aplikację koncepcji, ale jest sprzeczne z jej współczesnymi ujęciami, które zwłaszcza w dziedzinie poznawczej przyjmują odwrotną zasadę: rozbudowują złożoność i szczegółowość kategoryzacji (np. Krathwohl 2002; *Rex Heer*), uznając to za warunek rzetelnego pomiaru osiągnięć.

Powstał w ten sposób eklektyczny twór, który z jednej strony wymaga zaakceptowania faktu, że składające się na niego kategorie nie są rozłączne

(Słownik 2014, s. 50). Z drugiej zaś traktuje jako obowiązujące dyskusyjne założenia o kumulatywności i hierarchiczności uczenia się oraz o liniowości rozwoju, którego poziomy różnią się stopniem złożoności i samodzielności osoby uczącej się (por. PRK). Prawdziwy węzeł gordyjski tworzy dopełnienie tak zdefiniowanych ram kwalifikacji oczekiwaniami, że walidacja umożliwi „porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach” oraz „zapewni wiarygodność wyników procesów weryfikacji” (Bacia 2014, s. 30; Ustawa o Zintegrowanym).

Występowanie napięć lub sprzeczności wewnątrz przedmiotu walidacji jest pochodną polityk prostoty wyrażających się w dzieleniu, redukcjach i redefiniowaniu złożonych bytów, a w konsekwencji generuje problemy metodologiczne. Zasadniczym z nich okazuje się – znane od czasów Blooma – „pęknięcie” między zorientowanymi poznawczo kategoriami wiedzy i umiejętności a kompetencjami społecznymi, uwikłanymi w aspekty kognitywne, praktyczne i afektywne. Hanna Solarczyk-Szwec (2013, s. 4) umiejscawia źródło tego zjawiska w ontologicznych i epistemologicznych założeniach dotyczących istoty kompetencji oraz celu i sposobu ich badania. Ustalenie to jest zasadne w świetle przyjętego przez nią modelu teoretycznego, ale nie przystaje w pełni ani do niejednorodności realiów edukacyjnych (por. Czerepaniak-Walczak 2014), ani do inferencyjności kategorii efektów kształcenia (zob. Szyling 2015, s. 16), ani wreszcie do ateoretycznych przesłanek koncepcji walidacji. W tym ostatnim przypadku podkreśla się bowiem odmienność znaczeniową występującego w KRK terminu „kompetencje społeczne” od identycznie brzmiących pojęć, którymi posługują się różne dziedziny nauki, w tym także pedagogika i psychologia (Słownik 2014, s. 54). Pozbawia się więc tę kategorię złożoności i dyskursywności, zamykając na dialog z naukami społecznymi w imię podporządkowania przedmiotu walidacji wąsko rozumianej użyteczności i potrzebom rynku pracy.

Przywołane argumenty podważają zasadność umieszczania pytań o stosowność metod walidacji w obszarach odrębnych paradygmatów, ponieważ potwierdzają jej zakotwiczenie w pozytywistycznym przekonaniu o możliwości poznania świata społecznego przez odniesienie go do przyjętego *a priori* modelu. Monoparadygmatyczność koncepcji walidacji, która oznacza zgodę na określony rodzaj redukcji wiedzy o świecie zewnętrznym, nie usuwa jednak – podobnie jak polityka prostoty – problemów z doborem metod gromadzenia danych o efektach kształcenia osiągniętych przez jednostkę. Z analiz tego zagadnienia, prowadzonych niezależnie przez Solarczyk-Szwec (2013) i Szyling (2015), a przy tym podporządkowanych od-

miennej optyce, wynikają wspólne wnioski, które sprowadzą do kilku zagadnień omówionych poniżej.

Pierwsze z nich czyni punktem odniesienia te oczekiwania systemu uznawania kwalifikacji, które dotyczą wiarygodności i bezstronności sposobu uzyskania danych do zidentyfikowania poziomu efektów kształcenia. Właściwości te mają nadać sens selekcji edukacyjnej lub rynkowej, jakiej poddane zostaną osoby o zbliżonych kwalifikacjach. Za najbardziej stosowne do realizacji tego celu uważa się standaryzowane metody pomiaru efektów kształcenia, które najczęściej przyjmują formę różnego rodzaju testów, a więc pozwalają na statystyczne analizy wyników, potwierdzające wysoką rzetelność narzędzia. Ta troska o parametry ilościowe, powszechnie identyfikowana z obiektywizmem, oznacza konieczność odwoływania się do uznanych standardów opisów kompetencji i przestrzegania rygorów pomiarowych, najlepiej międzynarodowych. Pociąga to za sobą zaakceptowanie ograniczeń przedmiotu walidacji do jego mierzalnych aspektów poznawczych i praktycznych, jak również rezygnację z lokalnych uwarunkowań kontekstowych.

Z kolei zrealizowanie systemowych założeń o „kompletności” i „adekwatności” procesu walidacji wymaga złożonych metod umożliwiających sprawdzanie wyższych kategorii kształcenia. Wchodzi tu w grę różne rodzaje strategii opartych na triangulacji danych, które uzyskiwane są za pomocą różnych metod sprawdzających odmienne aspekty określonej kompetencji. Posługiwanie się nimi zawsze jest czasochłonne, ale ich zastosowanie poza procesem kształcenia, przez zewnętrzne instytucje walidacyjne, które powinny zapewnić rzetelność uzyskanych wyników, wymaga ponadto wysokich umiejętności specjalistycznych od osób planujących i prowadzących badanie. Znaczna kosztochłonność takiego procesu nie jest przy tym równoważona możliwością badania dużych prób, na którego podstawie można wprost wnioskować o poziomie kompetencji poszczególnych jednostek.

Zacnie niższą rzetelność, ale wysoką stosowność do wielostronnego oglądu efektów kształcenia wykazuje natomiast metoda portfolio. Najczęściej jest ona integralnie związana z procesem kształcenia, obejmuje też samoocenę i ocenę koleżeńską, co ogranicza autorytarność ekspertów oceniających, ale tym samym utrudnia – jeśli nie uniemożliwia – porównywanie wyników osiągniętych w różnych środowiskach edukacyjnych. Oderwanie zaś portfolio od procesu kształcenia grozi zamienieniem go w zbiór artefaktów, a podporządkowanie go normom przekształca je w rodzaj zobiektywizowanej dokumentacji, lecz w zamian ułatwia scalanie danych w celu ustalenia poziomu kompetencji.

Przedstawione zalety i ograniczenia metodologicznych strategii walidacji dadzą się sprowadzić do powszechnie przywoływanych w literaturze przedmiotu napięć między rzetelnością i trafnością danych uzyskanych za ich pomocą (zob. Szyling 2015). Właściwości te nie kumulują się ze sobą, a o tym, która z nich zyska przewagę w praktyce walidacji, decydują nie tylko możliwości pomiaru złożonych osiągnięć lub kompetencji, lecz również ekonomiczne, administracyjne i polityczne konteksty funkcjonowania systemu uznawania kwalifikacji (por. Knight 2000; Matusiak 2014, s. 71–72). Dowody na to znaleźć można także w charakterystycznym dla koncepcji walidacji podejściu do problemów zapewniania stosowności metod. Jako oczywiste traktuje się w niej trudności ze sprawdzaniem kompetencji społecznych, za to kosztochłonność i czasochłonność procesu walidacji są rozpatrywane nie tyle ze względu na zasadność wykorzystanych metod, ile w kontekście źródeł finansowania ustalonych procedur i funkcjonowania systemu (Bacia 2014, s. 34–35). Zbliżone przesłanki towarzyszą akceptacji dla metody portfolio, postrzeganej jako mniej kosztowna dla centrów walidacji niż różnego rodzaju egzaminy czy porównywanie dyplomów (Bacia 2014, s. 17). Efekt ten jest jednak uzyskany dzięki ograniczeniu zawartości portfolio do zbioru dokumentów, zaświadczeń i certyfikatów potwierdzających dotychczasowe kompetencje danej osoby (tamże), co prowadzi do unieważnienia pedagogicznego sensu tej metody (por. Stecher 1998, s. 337).

Podsumowując: napięcia związane z praktycznym zastosowaniem koncepcji walidacji są w znacznej mierze generowane przez jej założenia wpisujące się w logikę polityki prostoty, ale ich dostrzeżenie staje się możliwe dopiero dzięki refleksji pedagogicznej, nawet jeśli ta nie wykracza poza paradygmat pozytywistyczny, czyli zachowuje spójność z transmisyjno-technologicznymi założeniami walidacji.

Z tak określonej perspektywy wyraźnie też widać, że w systemie walidacji efektów kształcenia – mimo deklarowanej troski o porównywalność kwalifikacji – akceptuje się wpływ, jaki na proces uznawania czy sprawdzania efektów kształcenia wywiera kontekst sytuacyjny. Zakres tej akceptacji jest wszakże zróżnicowany. Jako jednoznacznie niepożądane traktuje się interferencje efektów kształcenia z procesem nauczania/uczenia się, choć w obszarze kształcenia formalnego zjawisko to jest uznawane za znaczący element ewaluacji programów kształcenia. Ta redukcja służy zatem podporządkowania procedur walidacyjnych przede wszystkim uznawaniu kwalifikacji nabytych w uczeniu się pozaformalnym i nieformalnym. W ich przypadku zakłada się również uwzględnianie w opisie kwalifikacji tzw. aktualnych potrzeb rynku (zob. Matusiak 2014, s. 72–73), co grozi nie tylko

lokalnym ograniczeniem standardów kompetencji, ale też ich doraźnością. Nie postrzega się tego zjawiska jako niepożądanego, choć stanowi przeszkodę na drodze do międzynarodowego porównywania kwalifikacji. Przemilcza się z kolei lub może raczej izoluje doświadczenia utrwalonego w polskim systemie oświatowym egzaminowania zewnętrznego, mimo że najpełniej przystają one do założeń procesu walidacji, że wspomnę tylko o złożonych z ekspertów i niezależnych od szkoły komisjach egzaminacyjnych oraz procedurach zapewniania rzetelności i trafności wyników, które wykorzystywane są do selekcji edukacyjnych.

Owe wewnętrzne niespójności „zintegrowanego” systemu kwalifikacji, tylko zasygnalizowane powyżej, znajdują swoje odbicie w urzędowym wykluczeniu. Ustawowa regulacja porządkuje bowiem rzeczywistość edukacyjną, wyznaczając jej trzy niezależne obszary (Ustawa o Zintegrowanym, art. 1.2.) zróżnicowane m.in. sposobem finansowania procesu uznawania i nadawania kwalifikacji. Polska praktyka edukacyjna utrzymała finansowanie egzaminów zewnętrznych z budżetu państwa, walidacja w szkole wyższej została wpisana w zakres jej autonomii, a więc także ponoszonych przez nią kosztów, natomiast uznawanie efektów uczenia się nieformalnego i pozaformalnego obciążać będzie głównie osoby zainteresowane uzyskaniem stosownego certyfikatu. Każde z tych rozwiązań implikuje inne wartości i niesie inne potencjalne konsekwencje społeczne, a więc realnie wpływa na sens nadawany konstruktorowi zwanemu walidacją efektów kształcenia.

## **(Nie)zamierzone wartości implikowane walidacją efektów uczenia się**

„Wartości są obecne w zamierzonych i niezamierzonych rezultatach interpretacji oraz zastosowań” – twierdzi Messick (2005a, s. 390) – obszary konotacji wartościujących rozciągają się zaś od podtekstów samej nazwy konstruktu, poprzez teorie, w których jest on zakorzeniony, po implikacje szerszych ideologii zapewniających „egzystencjalną perspektywę ujmowania świata” (Messick 2005b, s. 477–488). Podjęcie rozważań nad aksjologicznym wymiarem walidacji efektów uczenia się wymaga więc osadzenia w ustaleniach dotyczących jej podstaw teoretycznych. Proces ich identyfikowania uwypuklił przede wszystkim znaczącą rolę, jaką w tworzeniu tej koncepcji odegrały zabiegi semantyczne, wyrażające się w redefiniowaniu istniejących pojęć oraz redukowaniu ich zakresów znaczeniowych. Wartości

implikowane efektami tych działań rozpatrzę z dwóch perspektyw: funkcjonalistycznej i krytycznej.

Pierwsza z nich wiąże wartości z „adekwatnością semantyczną nazwy” do interpretacji teoretycznej konstruktów (Cronbach 2005, s. 316), dlatego można ją zakotwiczyć w problemach stwarzanych użytkownikom koncepcji walidacji przez nieprzejrzystość lub niejednoznaczność pojęć. Zakłóceniom tego typu miało skutecznie zapobiegać precyzyjne i jasne zdefiniowanie zakresów znaczeniowych terminów związanych z walidacją oraz ich popularyzowanie przez określoną grupę ekspertów w środowisku społecznym, zwłaszcza w szkołach wyższych. Za sukces kryjących się za tym procesem polityk prostoty uznaję zatem fakt, że w wielu tekstach poświęconych koncepcji walidacji, także tych, które zawierają analizy pedagogiczne, nie budzi wątpliwości jej społeczna użyteczność. Podobnie oczywista zdaje się treść pojęciowa kategorii walidacja, choć sam termin jest przy tym dosyć swobodnie zastępowany synonimami, co wskazuje na jego rzeczywiste niedookreślenie lub potoczny charakter nadawanych mu znaczeń.

Źródła tego zjawiska lokuję – za Chutorańskim (2013, s. 49) – w milczącym zaakceptowaniu przez użytkowników koncepcji walidacji założenia o istnieniu neutralnego teoretycznie i ideologicznie słownika, który bezkonfliktowo godzi niespójne interesy różnych podmiotów społecznych i odmienne właściwości różnych obszarów edukacji. W upowszechnieniu takiego przeświadczenia znaczącą rolę zdają się odgrywać dwa zabiegi: osadzenie koncepcji walidacji w dyskursie administracyjno-rynkowym, akcentującym głównie jej użyteczność i proceduralno-narzędziowy charakter, oraz wydzielenie jej jako odrębnego i zupełnie nowego zbioru procedur, które zostały uwierzytelnione rządowymi działaniami legislacyjnymi. Przypuszczam, że to leżąca u podstawy tych poczynań skrajnie utylitarna epistemologia (por. Malewski 2014), wykluczyła z obszaru zainteresowań twórców walidacji dyskursywny charakter jej przedmiotu, wyznaczanego KRK, i generowane jego wdrażaniem napięcia ideologiczne (zob. np. Potulicka 2010; Czerepaniak-Walczak 2013 i 2014; Malewski 2014; Szyling 2015). Znamienne jest przy tym, że analizy pedagogiczne, które prowadzą do ujawnienia metodologicznych komplikacji oraz pragmatycznych dysfunkcji utrudniających praktyczną aplikację założonego kształtu walidacji, nie zdołały naruszyć podstaw tej koncepcji. Są one silnie zakotwiczone w charakterystycznym dla polityk prostoty „modernistycznym światopoglądzie, w którego centrum znajduje się przekonanie o nieograniczonej kontroli człowieka nad rzeczywistością” (Krajewski 2013, s. 40).



W przedstawionym powyżej kontekście spór o definicję, któremu dużo uwagi poświęcałam w poprzednich częściach tekstu, staje się w gruncie rzeczy dyskusją na temat typu ładu społecznego wyznaczającego sposób myślenia o edukacji i jej wartościach. Popularyzatorzy koncepcji walidacji obiecują bowiem wiele, zwłaszcza w wymiarze konkretnych „korzyści osobistych i społecznych”, takich jak: poszerzenie możliwości jednostki na wolnym rynku, pełne wykorzystanie potencjału jednostek, wiarygodność kwalifikacji, zwiększona mobilność czy wreszcie wyrównywanie szans na rynku pracy (Matusiak 2014, s. 63–66). Stojące za tą wizją pożądaných zmian akcentowanie etycznego wymiaru procesów wolnorynkowych, które „promują integrację i zaufanie”, jest ważną cechą neoliberalizmu (Michałowska 2013, s. 54). W myśl jednego z aksjomatów tej ideologii, które mają zastąpić wcześniejsze etyczne przekonania, to rynek „wymusza postępowanie moralne i racjonalne [...] kształtuje moralność publiczną” (Michałowska 2013, s. 36). Zdefiniowana w takim duchu kategoria zaufania, wskazywana jako jedna z europejskich zasad rozpoznawania i uznawania efektów uczenia się, zostaje powiązana głównie z przejrzystymi procedurami i mechanizmami zapewniania jakości (cyt. za: Bacia 2014, s. 12–13). Otwiera to możliwość skutecznego jej zastąpienia przez „transparentną »odpowiedzialność« opartą na szczegółowych kryteriach i dowodach” (Bollaerd 2014), co z kolei unieważnia złożone podmiotowe i społeczne uwarunkowania kultury zaufania (Sztompka 2002, s. 313–327), czyli zamyka na dialog z wyrastający z różnicy poglądów.

Neoliberalna rama aksjologiczna edukacji jest dogłębnie rozpoznana i krytycznie scharakteryzowana w literaturze pedagogicznej (np. Potulicka i Rutkowiak 2010; Michałowska 2013; Czerepaniak-Walczak 2014; Malewski 2014), a jej omawianie przekracza ramy niniejszych rozważań. Za konieczny do rozwinięcia uznaję jednak jeden aspekt zagadnienia, czyli powiązanie koncepcji walidacji z proklamowaniem nowego, „neutralnego” języka edukacji, zwanego czasami „językiem efektów kształcenia”. Heroldzi zmiany przekonują, że wysiłek włożony przez użytkowników w jego przyswojenie i posługiwanie się nim w opisie edukacyjnej rzeczywistości jest stosunkowo niewielką ceną za oczekiwane z tego tytułu korzyści społeczne (np. Krajowy System Kwalifikacji). Jednak aksjologiczne konotacje tego argumentu, zakorzenionego w logice polityk prostoty, są dalekie od jednoznaczności. Język stworzony na użytek systemu uznawania kwalifikacji, którego częścią jest walidacja, unieważnia bowiem dorobek znacznej części nauk społecznych, zwłaszcza pedagogiki, niezależnie od jej ideologicznych i paradygmatycznych orientacji. Już wcześniej zwracałam uwagę na upotocznione postrze-

ganie edukacji i uproszczone wartościowanie jej elementów składowych dokonywane za pomocą zasobów słownikowych koncepcji walidacji, zwłaszcza na zacieranie dyskursywnego sensu wielu pojęć oraz zastępowanie ich „przejrzystą” konfiguracją definicji sformułowanych „w gronie międzynarodowych ekspertów” (*Słownik* 2014, s. 129). Biorąc to pod uwagę, uważam, że proces tworzenia „nowego” języka walidacji efektów uczenia się nosi znamiona kreowania „neoliberalnej nowomowy”, w której chodzi – jak pisze Alain Bihr (2008, s. 18) – nie tylko „o narzucenie myślenia za pomocą innych terminów, lecz o uniemożliwienie myślenia za pomocą innych, o skazanie na wygnanie niektórych słów, niektórych konceptów, a ostatecznie o uniemożliwienie analiz teoretycznych, które nie mogą się bez nich obyć”.

Szczególnym przypadkiem koncepcji „wygnanej” z rozważań o walidacji efektów kształcenia jest – w moim mniemaniu – dyskurs technologii kształcenia, czyli tego obszaru pedagogiki, w którym społeczne zadania edukacji i znaczenia przypisywane wynikom uczenia się są bardzo bliskie założeniom KRK i powiązanych z nimi procedurom. Sądzę zatem, że za wspartym regulacjami prawnymi (Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji) dążeniem do wyraźnego rozdzielenia obszarów namysłu nad uznawaniem kwalifikacji w systemie oświaty, szkolnictwa wyższego oraz kształcenia nieformalnego i pozaformalnego (zob. Bacía 2014), kryją się implikacje aksjologiczne. Kluczem do ich odczytania może być poszukanie odpowiedzi na pytanie: jaki rodzaj analiz koncepcji walidacji staje się niemożliwy po pominięciu w jej podstawach teoretycznych technologicznie zorientowanej pedagogiki i jej doświadczeń związanych ze sprawdzaniem efektów nauczania/uczenia się?

Wnioski z wcześniejszych rozważań wskazują, że konfrontacja zapleczka merytorycznego walidacji z dorobkiem naukowym technologii kształcenia prowadzi przede wszystkim do ujawnienia obszarów anachronizmów i uproszczeń teoretycznych w założeniach dotyczących uznawania kwalifikacji, oraz problemów i dysfunkcji, które mogą utrudnić jej praktyczną aplikację stosowną do przyjętych przesłanek. Spostrzeżenia te nie podważają jednak logiki walidacji, opartej na wiarygodności udokumentowanych procedur, i nie poddają pod dyskusję jej ideologicznego osadzenia. Uzasadnia to postawienie tezy, że istotą omawianego wykluczenia – obecnego także w warstwie pojęciowej tej koncepcji – jest rodzaj doświadczeń edukacyjnych, na które powołuje się polska literatura poświęcona badaniom efektów kształcenia, a zwłaszcza ich ułokowanie w przestrzeni szkoły.

Gromadzenie argumentów dla tak sformułowanego założenia zaczną od przywołania kilku podobieństw między różnymi rodzajami edukacji umożliwiającymi nabywanie kwalifikacji. Kluczowe zdają się ustalenia chro-

nologiczne, z których wynika, że oświata jako pierwsza w tym obszarze została poddana reorganizowaniu przez neoliberalizm (zob. Kozłowski 2012, s. 26), a rozpoznawanie praktycznych możliwości uznawania nieformalnych kompetencji zaczęło się od wykorzystywania doświadczeń zewnętrznych egzaminów z nauki zawodu (np. Narwojsz i in. 2008). Nietrudno również odnaleźć analogie między rolami przypisywanymi podstawom programowym i KRK oraz egzaminom zewnętrznym i koncepcji walidacji efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej. Nieco mniej oczywiste, choć empirycznie uzasadnione, pozostają podobieństwa oceniania wewnątrzszkolnego i weryfikacji efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym (zob. Szyling 2015). Jednak w powszechnym odbiorze społecznym szkoła i egzaminy zewnętrzne funkcjonują poza „nowym” systemem walidacji i KRK, są polem od lat wydzielonym prawnie, proceduralnie i semantycznie (por. Ustawa o systemie oświaty), a więc odrębnym i oswojonym, potocznie najczęściej pozadyskusyjnym. Ponadto umieszczenie „pełnych kwalifikacji” uzyskanych w szkole na pierwszych 4 poziomach Polskiej Ramy Kwalifikacji, implikuje ich ostatnie znaczenie. Jest ono podkreślane charakterystyką jakości nabywanych „szkolnych” kompetencji, które w najlepszym przypadku – czyli na poziomie matury – dotyczą: wiadomości podstawowych i niezbyt złożonych, umiejętności wykonywanych częściowo bez instrukcji, w pewnej części nietypowych, podejmowania działania w zorganizowanych warunkach (Załącznik do Ustawy o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji).

Można zatem zasadnie przypuszczać, że odwołanie się do doświadczeń systemu oświaty w oficjalnych projektach walidacji i uznawania kwalifikacji w całym obszarze polskiej edukacji, oznaczałoby przyznanie, że działania te nie są zupełną nowością, a ponadto obciążałoby je pejoratywną społecznie etykietą „uszkolnienia”. Z punktu widzenia uniwersytetów byłby to rodzaj piętna lub deprecjacji, poważna przeszkoda w procesie wdrażania zmiany systemowej opartej na efektach kształcenia. Natomiast przemilczenie tego faktu pozwala zapewnić o poszanowaniu autonomii uczelni, choć w rzeczywistości została ona w istotny sposób ograniczona (Kozłowski 2012, s. 26) i nabrała „kolorów sepii” (Czerepaniak-Walczak 2013). Z kolei odwoływanie się wprost w koncepcji walidacji do sprawdzonych i rozbudowanych procedur, jakich dopracowały się egzaminy zewnętrzne w Polsce, mogłoby stanowić dla potencjalnych ośrodków uznawania kwalifikacji standard organizacyjny i pomiarowy tyleż nieodstępny, co zniechęcający.

Podsumowując: od czasu „przewrotu językowego w naukach społecznych” (Howarth 2008, s. 12) nie można zasadnie obronić tezy o istnieniu neutralnego teoretycznie i ideologicznie języka. Dlatego też zabiegi seman-

tyczne, które mają zintegrować system uznawania kwalifikacji i ułatwić jego wdrożenie w Polsce, nie tylko implikują wartości o neoliberalnym rodowodzie, ale wręcz narzucają je, jako jedyne możliwe, a wraz z nimi rynkowe i biurokratyczne postrzeganie świata edukacji. Czynią to często skutecznie, acz pośrednio, pod sztandarami „nowości” i za pomocą strategii polityk prostopoty, czyli przemilczeń, marginalizacji, redefinicji i redukcji, które zamykają na dialog wynikający z różnicy poglądów. Dzięki owej zamierzonej „oczywistości” języka i „bezstronności” procedur walidacja jest łączona wprost z korzyściami ekonomicznymi – jednostkowymi i społecznymi, wpisującymi się w etykę wolnorynkową i zakorzenionymi w neoliberalnej racjonalności.

Odczytanie przywołanych powyżej działań przez pryzmat cech neoliberalnej nowomowy ujawnia obszary analiz pedagogicznych, które okazują się niemożliwe do podjęcia w sytuacji sprowadzenia koncepcji walidacji do dyskursu wąsko rozumianej użyteczności i poziomu teoretycznej potoczności. Przypadkiem szczególnym jest wyizolowanie z procesu tworzenia koncepcji walidacji jej szkolnego wymiaru, od lat obecnego w technologicznej pedagogice i praktyce polskiej edukacji. Zamyślenie ten nabiera wyjątkowego znaczenia, ponieważ pozwala zachować politycznie pożądane pozory nowości języka efektów oraz przekonanie o jego międzynarodowym rodowodzie, jak też – a może przede wszystkim – unikać niekorzystnych propagandowo skojarzeń z „uszkolnieniem” procesów zapewniania jakości wdrażanych w szkołach wyższych i utrudniać szacowanie przez analogię ich możliwych konsekwencji.

### **Potencjalne konsekwencje społeczne wdrożenia koncepcji walidacji efektów uczenia się**

Społeczne konsekwencje wdrażania koncepcji walidacji – zarówno aktualne, jak i antycypowane – mogą wynikać z jakości samego konstruktów, ale również wiązać się z tendencjami wyznaczającymi kształt polityki edukacyjnej państwa (Messick 2005a, s. 400). Obszar tej kategorii analitycznej uwzględnia zatem tropy ujawniane we wcześniejszych rozważaniach, wzbogacając je o kontekst społeczny zastosowań walidacji, który dookreśla jej wieloraki sens. Celowe zdaje się w tym miejscu przypomnienie, że za specyficzną cechę przedmiotu badań uznałam jego roszczenia do wdrażania zmian w złożonej rzeczywistości edukacyjnej. Z kolei wnioski z analizy trzech wymiarów koncepcji walidacji efektów uczenia się: podstaw teoretycznych, pragmatycznie pojmowanej stosowności i użyteczności oraz implikacji aksjologicznych, potwierdziły, że w procesie jej tworzenia i popularyzowania dostrzec

można wyraźną obecność polityki prostoty. Pozwala to podjąć namysł nad konsekwencjami wdrożenia analizowanego konstruktów od rozważenia, w jakim zakresie jego praktyczna aplikacja przynosi lub może przynieść efekty w postaci pogłębiania złożoności rzeczywistości, którą uprzednio uproszczono w imię jej ujednoznacznienia (zob. Krajewski 2013, s. 41).

Jednym z najbardziej oczywistych, a zarazem ustawowo uprawomocnionych skutków zastosowania polityki prostoty jest ulokowanie działań prowadzących do uznawania kwalifikacji w trzech względnie niezależnych obszarach: oświaty, szkolnictwa wyższego oraz kształcenia nieformalnego i pozaformalnego (Ustawa o Zintegrowanym). Owa zaplanowana wielość jest oficjalnie integrowana „Uniwersalnymi charakterystykami poziomów PRK” (tamże), ale sam proces definiowania i walidacji efektów uczenia się oraz uznawania i nadawania kwalifikacji znajduje się w kręgu wpływów odrębnych centralnych instytucji państwowych, których doświadczenia w tym zakresie są zdecydowanie odmienne. Stwarza to sprzyjające warunki do dalszego różnicowania się tych obszarów w co najmniej kilku płaszczyznach, stając się tym samym zarzewiem potencjalnych niejasności i problemów do rozwiązania.

Ich wybiórczą antycypację zacznę od empirycznie wymiernego, a zarazem społecznie nośnego zagadnienia, jakim jest zróżnicowanie sposobów i źródeł finansowania procesu uznawania i nadawania kwalifikacji. Przyjęte w Polsce rozwiązania zapewniają uprzywilejowaną pozycję tylko wybranym grupom uczących się bezpłatnie na różnych poziomach kształcenia formalnego. Jednak już słuchacze płatnych studiów stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych, a także różnego rodzaju kursów kwalifikacyjnych są z tego przywileju wyłączeni, podobnie jak osoby chcące uzyskać potwierdzenie kwalifikacji nabytych w sposób nieformalny lub pozaformalny. Ujawnia to dyskursywność spopularyzowanego społecznie oczekiwania, że procedury walidacji pomogą – zwłaszcza grupom defaworyzowanym ekonomicznie – w „wyrównywaniu szans w zakresie uznawania zdobytych kwalifikacji” (Matusiak 2014, s. 71). Rzeczywiste koszty tego procesu, prowadzonego przez uprawnione instytucje, są bowiem potencjalnie wysokie, choć na razie trudne do bliższego oszacowania, i zależą od bardzo wielu niestabilnych warunków, w tym od charakteru danych kompetencji i stopnia ich złożoności. Podstaw do nadmiernego optymizmu w tym obszarze nie dostarczają wysokości opłat dotychczas wnoszonych np. z tytułu zdobywania międzynarodowych certyfikatów językowych czy choćby popularnych egzaminów prowadzących do uzyskania prawa jazdy, argument zaś o „dostępności funduszy europejskich, przyczyniających się do rozwoju mechanizmów walidacji kompetencji” (np. Bacia 2013, s. 54) jest obciążony krótkowzrocznością.

Ważnym aspektem namysłu nad kosztami procedur walidacji efektów kształcenia, zwłaszcza nieformalnego i pozaformalnego, jest możliwość ich realizowania przez różne podmioty – publiczne, prywatne, branżowe, spełniające formalne warunki określone w ustawie. Wytwarzać to będzie – być może oczekiwaną przez prawodawców, a na pewno zgodną z neoliberalnym zarządzaniem państwem – konkurencję rynkową między instytucjami uznającymi kwalifikacje. Analiza możliwych działań marketingowych podejmowanych w tym obszarze wykracza poza ramy niniejszego tekstu, ale potencjalne konsekwencje takiej rywalizacji mogą realnie zagrażać jakości kwalifikacji, czyli prowadzić do efektu odwrotnego niż założony w koncepcji walidacji. Przykładem takiej niezamierzonej, acz już realnej konsekwencji są praktyki manipulowania standardami kwalifikacji nauczycielskich (zob. Krause 2015). Jest to zjawisko o tyle znaczące, że ujawnia kruche podstawy biurokratycznej wiary w regulacyjną moc opisu kwalifikacji oraz sprawczy charakter kontroli procedur jakości. Szkoły wyższe bowiem, o których mowa w tekście Amadeusza Krause (2015), nie tylko posiadają systemy zapewniania jakości, ale też w większości uzyskały pozytywną ocenę z akredytacji PKA. Skoro zatem scentralizowane i powszechnie obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli oraz poddawane zewnętrznej kontroli instytucjonalne procedury walidacji efektów kształcenia przegrywają z lokalnym interesem wielu uczelni, nie można zasadnie zakładać, że uznawanie kwalifikacji, które są aktualnie pożądane na regionalnym rynku pracy, będzie wolne od różnego rodzaju dysfunkcji o złożonej etiologii.

Jednym ze źródeł obniżania jakości procesu walidacji mogą być zanalizowane już napięcia między dobozem metod stosowanych do pomiaru złożonych kompetencji a ekonomicznym i społecznym wymiarem opłacalności takich działań (zob. też Bacía 2014, s. 17–19). Konieczny w takiej sytuacji kompromis, który stał się niegdyś udziałem systemu szkolnych egzaminów zewnętrznych, oznacza nie tylko ograniczenie zakresu sprawdzanych treści oraz upraszczanie formy zadań egzaminacyjnych. Poważnym problemem stać się może ustalanie normy ilościowej, wyznaczającej możliwy do zaakceptowania merytorycznie i społecznie poziom opisanej jakościowo i podawanej weryfikacji kompetencji (zob. np. Dolata 2004; Niemierko 2004).

W przypadku polskiego zintegrowanego systemu kwalifikacji ową sytuację dodatkowo gmatwa uprawomocnienie różnego zakresu obowiązywania opisów kwalifikacji: od ogólnopolskich wymagań egzaminacyjnych i standardów kształcenia dla wybranych zawodów, przez lokalne ustalenia każdej uczelni, po uzgodnienia korporacyjne lub resortowe. Odpowiedzią na tę realną wielość są kolejne podziały wprowadzane przez ustawę, która roz-

różnia kwalifikacje pełne, cząstkowe, regulowane i rynkowe, przy czym te pierwsze pozwala uzyskać wyłącznie w ramach systemu oświaty i po ukończeniu studiów różnego stopnia, a ostatnie z wymienionych pozostawia poza regulacjami prawnymi i akceptuje ich nadawanie „na zasadzie swobody gospodarczej” (Ustawa o Zintegrowanym).

Uważam, że rozwiązanie to utrwała społeczną „wiarę w tradycję kultury edukacji formalnej” (Matusiak 2014, s. 72), ponieważ jako jedyny obszar kształcenia daje ona kwalifikacje pełne. Taka regulacja może być zatem zinterpretowana jako rodzaj mentalnego hamulca dla wdrażanych zmian (tamże), ale też dla wielu zainteresowanych może stać się argumentem za dążeniem do zdobywania kwalifikacji wyłącznie na drodze kształcenia formalnego, co wpisuje się w liberalne przekonanie o konieczności gromadzenia licznych dyplomów (zob. np. Melosik 2013). Z kolei zapewnienie swobody gospodarczej w nadawaniu kwalifikacji rynkowych oznacza zgodę na doraźność i lokalność kwalifikacji. Może to w bliższej lub dalszej perspektywie przekształcić się w dyktat potrzeb rynku pracy, który przejmie pełną kontrolę nie tylko nad charakterem i jakością opisu aktualnie oczekiwanych kompetencji (zob. Matusiak 2014, s. 72), ale też nad przebiegiem walidacji efektów kształcenia podporządkowanej logice efektywności. Stąd już – na co wskazują doświadczenia systemu oświaty – prosta droga prowadzi do przejścia przez walidację władzy nad kształceniem, zwłaszcza nad odpłatnymi kursami i szkoleniami podporządkowanymi przygotowaniu słuchaczy do zdawania stosownych egzaminów. Otwiera się też furtka do podejmowania działań lokujących się na granicy prawa, jak np. odpłatne zlecenie osobom kompetentnym gromadzenia wymaganych dokumentów i opracowania profesjonalnego portfolio ilustrującego kwalifikacje posiadane przez daną jednostkę. Tym samym walidacja efektów kształcenia przestaje być narzędziem, a staje się aktywnie działającym aktorem społecznym, który zmienia rzeczywistość edukacyjną i kształt świata społecznego (zob. Latour 2010).

Za jeden z przejawów tej zmiany uznaję pojawienie się nowej grupy ekspertów, specjalistów od walidacji efektów kształcenia uzyskiwanych poza systemem oświaty. Charakter ich kompetencji wyznaczają – za Anthonym Giddensem (2009, s. 114): większa niż u laika merytoryczna wiedza i umiejętności lub lepszy dostęp do określonego zakresu informacji, co w nowoczesnym społeczeństwie decyduje o przewadze ekspertów w danym obszarze działania, a zarazem wyposaża ich w specyficzny rodzaj władzy urzędniczej, co wykazałam również we wcześniejszych analizach. Choć władza ta jest nominalnie ograniczona do wąskiej dziedziny, w której obszarze poruszają się eksperci (tamże, s. 120), jednak w przypadku walidacji efektów ucze-

nia się skutki ich pomysłów i rozwiązań sięgają znacznie głębiej w obszar kształcenia niż mogłyby to sugerować proceduralne regulacje. Decydowanie o kształcie walidacji – identyfikowanej głównie ze sprawdzaniem efektów kształcenia i uznawaniem ich za wystarczające dla uzyskania kwalifikacji – otwiera bowiem możliwość narzucania nie tylko treści i celów programów nauczania oraz form ich realizacji, ale może też prowadzić do zawłaszczenia etycznego sensu edukacji przez opcję uznaną za jedynie słuszną (zob. Potulicka, Rutkowiak 2010, Groenwald 2011).

Potrzeba funkcjonowania systemu eksperckiego w zakresie walidacji efektów kształcenia, formalnie odmiennego od analogicznego systemu egzaminów zewnętrznych, została wytworzona w efekcie wdrażania zmian w szkolnictwie wyższym. Podtrzymywana jest natomiast i prawdopodobnie będzie wzmacniana dzięki zakresowi skomplikowania polskiego systemu uznawania kwalifikacji. Ewidentnym przykładem tego zjawiska są działania podejmowane w obszarze tzw. brakującego ogniwa, czyli 5 poziomu Polskiej Ramy Kwalifikacji, umieszczonego między świadectwem maturalnym a dyplomem ukończenia studiów I stopnia (zob. Chmielecka, Trawińska-Konador 2014). Jak informuje Ewa Chmielecka (2016), by znaleźć odpowiedź na pytanie o zasadność i możliwości wprowadzenia do oferty szkół wyższych programów poziomu 5 PRK, zrealizowano w latach 2013–2015 dwa ogólnopolskie projekty badawcze, opublikowano z nich raporty i zorganizowano konferencję, uznając te działania za ochronę przez podejmowaniem decyzji *ad hoc*.

W przedstawionym kontekście nie można przemilczeć pytania o dwa powiązane ze sobą zagadnienia. Pierwsze z nich dotyczy zakresu semantycznego pojęcia „transparentności” systemu uznawania kwalifikacji i wpisuje się we wcześniejszy namysł nad rolą nowomowy we wdrażaniu zmiany. Jeśli bowiem uczelnie wyższe potrzebują wyników kilkuletnich badań eksperckich, by zdecydować o nadawaniu kwalifikacji na określonym poziomie PRK, to przejrzystość systemu, która ma być gwarantowana procedurami walidacji (Krajowy System Kwalifikacji; Bacía 2014), nabiera szczególnego – a właściwie przeciwnego niż słownikowy – sensu.

Za tą biurokratyzowaną i wspartą osądem ekspertów specyfiką „transparentnej odpowiedzialności” kryją się również koszty finansowe i administracyjne, przy czym nie można zasadnie założyć, że zmniejszą one po wdrożeniu zmiany (zob. Bollaerd 2014). Istnieje bowiem duże prawdopodobieństwo, że problemy pojawiać się będą na styku wydzielonych ustawowo jako odrębne obszarów uznawania kwalifikacji, które różnią się znacząco specyfiką wykorzystywanych pojęć, zakresem powszechności standardów kwalifikacji oraz praktycznymi rozwiązaniami walidacyjnymi, w tym w spo-



sobem opisu efektów kształcenia i jego szczegółowością. Pierwsze tego dowody już można znaleźć w projektach rozporządzeń MEN (Krajowa Sekcja Oświaty), w których pojawia się „unikatowe rozwiązanie” wprowadzające w Polsce charakterystyki drugiego stopnia PRK, różniące się stopniem szczegółowości od charakterystyk uniwersalnych. Zrozumienie „specyfiki poszczególnych poziomów” wymaga wszakże ich „łącznego czytania” (Uzasadnienie Projektu, tamże). Ponadto charakterystyki drugiego stopnia PRK zostaną określone w drodze rozporządzeń, a kolejne ich uszczegółowienia – do operacjonalizacji włącznie – będą miały jeszcze bardziej lokalny charakter. Można zatem się spodziewać, że porównywanie kwalifikacji nabytych w różnych obszarach kształcenia stanie się zadaniem dla kolejnej grupy ekspertów i doradców, jeszcze bardziej wyspecjalizowanych merytorycznie, bo działających np. na terenie poszczególnych wydziałów uczelni.

## Zakończenie

Podjęte w tekście analizy konstruktu społecznego, czyli koncepcji walidacji efektów uczenia się wpisującej się w obszar uznawania kwalifikacji, ujawniły, że towarzysząca jej tworzeniu i wdrażaniu logika polityk prostoty doprowadziła do (nie)zamierzonych efektów, które przyjęły i najprawdopodobniej przyjmować będą nadal postać „skomplikowanych, opartych na wiedzy eksperckiej i specjalistycznych narzędziach, praktyk” (Krajewski 2014, s. 41). Możliwe do zaobserwowania i antycypowane skutki rozlicznych uproszczeń, wykluczenia i przemilczeń, występujących już na etapie projektowania merytorycznych podstaw koncepcji, wygenerowały złożony proceduralnie i niejasny obszar społecznej wiedzy oraz edukacyjnego działania, w którym sprawnie porusza się tylko grupa wąsko wyspecjalizowanych ekspertów. Co więcej, podjęcie dyskusji z proponowanymi rozwiązaniami jest utrudnione już na poziomie języka, ograniczonego specyficznym rozumieniem terminów nowych tylko pozornie, bo w rzeczywistości arbitralnie redefiniujących zasoby pojęciowe nauk społecznych.

Owo zawłaszczenie koncepcji walidacji efektów uczenia się przez jeden dyskurs, ideologicznie podporządkowany neoliberalnej koncepcji edukacji, a przy tym powiązany z „mechanizmem obowiązkowego wykonawstwa” (Lutyński 1990, s. 111) stwarza warunki sprzyjające budowaniu świata pozorów i aksjologicznego relatywizmu (zob. np. Szkudlarek 2004; Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska 2013). „W uzurpatorską ideologię prowadzącą do totalnej gry w fałsz” przeradza się bowiem – jak na przełomie wieków pisał

Tomasz Szukdlarek (2000, s. 7) – każda łatwa teoria pedagogiczna pozbawiona krytycznego namysłu. Koncepcja walidacji jest taką oczywistą teorią edukacyjną, choć starannie zacierano jej powiązania z naukami społecznymi, eksponując w zamian jej neutralny, bo „narzędziowy” charakter.

W tym kontekście jedną z możliwości zapobiegania upowszechnieniu fikcji edukacyjnej i społecznej, atrakcyjnie opakowanej w oczywistość rodem z polityk prostoty, jest „ważne otwarcie na realność” (Szukdlarek 2000, s. 8), czego wyrazem – mam nadzieję – są wnioski z analiz podjętych w niniejszym tekście. Poza ich zakresem znalazły się istotne i frapujące pytania o relacje władzy, wytwarzające się między uwikłanymi w oczekiwania rynku pracy instytucjami: kontrolującą, kształcącą, szkolącą ekspertów, prowadzącą walidację, nadającą kwalifikacje i zatrudniającą pracowników, a także między ekspertem doradcą i osobą, która chce uzyskać potwierdzenie kwalifikacji nabytych w kształceniu nieformalnym lub pozaformalnym. Otwierają one kolejny horyzont dla krytycznej interpretacji chroniącej przed zaakceptowaniem pseudoteorii pedagogicznych redukujących złożony świat edukacji do kontrolowanych administracyjnie procedur.

## Bibliografia

- Abriszewski K. (2011), *Hybrydy i sprawczość. Czego uczy nas USOS wbrew intencjom jego promotorów?*, [w:] Mica A., Łuczeczko P. (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno- antropologiczna*, Wydawnictwo Orbis Exterior, Pszczółki, s. 325–346.
- Bacia E. i in. (2013), *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie waliowania efektów uczenia się*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Bacia E. (2014), *Walidacja efektów uczenia się uzyskanych poza systemem edukacji formalnej jako nowe wyzwanie dla polityki na rzecz uczenia się przez całe życie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Bihl A. (2008), *Nowomowa neoliberalna. Retoryka kapitalistycznego fetyszyzmu*, tłum. A. Łukomska, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa.
- Bloom B. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain*, Longman, New York.
- Chutorański M. (2015), *Uniwersytet to bardzo wiele różnych rzeczy*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 47–58.
- Cronbach L.J. (2005), *Ustalanie trafności testu*, [w:] Brzeziński J. (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, tłum. M. Zakrzewska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, s. 288–383.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] Czerepa-

- niak-Walczak M. (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 29–56.
- Czerepaniak-Walczak M. (2014), „*Homo academicus*” w świecie „*homo oeconomicus*”. *O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 11–24.
- Dolata R. (2004), *Wybrane problemy rzetelności i trafności nowej matury*, [w:] Niemierko B., Szalenc H., *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, s. 61–86.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbierska K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Giddens A. (2009), *Życie w społeczeństwie posttradycyjnym*, [w:] Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 79–144.
- Groenwald M. (2011), *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Groenwald M. (2013), *Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 16, nr 4 (64), s. 21–34.
- Howarth D. (2008), *Dyskurs*, tłum. A. Gąsior-Niemiec, Oficyna Naukowa, Kraków.
- Kane M.T. (2006), *Validation*, [w:] R. L. Brennan (red.), *Educational measurement*, American Council on Education and Praeger, Westport, s. 17–64.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, tłum. U. Zbroja-Maciejewska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 51–95.
- Knight P.T. (2000), *The Value of a Programme-wide Approach to Assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education”, nr 3 (25), s. 237–251.
- Kozłowski M. (2012), *Kres nauk społecznych?*, [w:] P. Żuk (red.), *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 17–27.
- Krajewski M. (2013), *Przeciwzłożoność. Polityki prostoty*, „Studia Socjologiczne”, nr 3 (211), s. 37–50.
- Krause A, *Kształcenie nauczycieli (wczesnej edukacji). Praktyczne konsekwencje niejasnych rozwiązań prawnych w świetle doświadczeń członka Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, „Studia Pedagogiczne”, nr LXVIII, s. 51–62.
- Latour B. (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktor-sieci*, tłum. A. Derra i K. Abriszewski, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
- Lutyński J. (1990), *Działania pozorne*, [w:] Lutyński J., *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 105–120.
- Malewski M. (2014), *O korporatyzacji uniwersytetu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, s. 11–30.

- Matusiak A. (2014), *Uznawanie kwalifikacji w kontekście uczenia się przez całe życie. Ustalenia, doświadczenia, dylematy*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 15, s. 63–74.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (1998), *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Melosik Z. (2013), *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura – Społeczeństwo- Edukacja”, nr 1 (3), s. 21–46.
- Messick S. (1989), *Validity*, [w:] Linn R.L. (red.), *Educational Measurement*, American Council on Education and Macmillan, New York, s. 13–103.
- Messick S. (2005a), *Trafność oceny psychologicznej*, [w:] Brzeziński J. (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, tłum. M. Zakrzewska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, s. 384–402.
- Messick S. (2005b), *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*, [w:] Brzeziński J. (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, tłum. M. Zakrzewska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot, s. 460–485.
- Michałowska D. (2013), *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Narwojsz H., Krawczyński C., Symela K., Zwiefka K. (2008), *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskanych poprzez doświadczenie w pracy. Metodyka – procedury – dokumentacja*, Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie, Olsztyn.
- Niemierko B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, wyd. 2 zm., Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Niemierko B. (2000), *Kształcenie według wymagań*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 74–91.
- Niemierko B. (2004), *Egzaminy pożądane i niechciane*, „Edukacja”, nr 4 (88), s. 7–26.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (2014), *Dwie dekady dojrzewania diagnostyki edukacyjnej w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny”, Rok LXXXV, nr 2, s. 5–26.
- Potulicka E. (2010), *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, [w:] Potulicka E., Rutkowiak J. (red), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 279–296.
- Rutkowiak J. (1995), *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rutkowiak J. (2010), *Wychylenia wyobraźni. Z myślą o poneoliberalnych przemianach w edukacji*, [w:] Potulicka E., Rutkowiak J. (red), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 339–356.

- Solarczyk-Szwec H. (2013), *Walidacja kompetencji społecznych w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, „E-mentor”, nr 5 (52), s. 4–14.
- Skorupiński P.M. (2012), „Trafność teoretyczna pomiaru osiągnięć uczniów w koncepcji nowej matury z języka polskiego (w latach 1993–2001)”, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Skorupiński P.M. (2013), *Modele trafności pomiaru*, [w:] Karwowski M. (red.), *Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły ponadgimnazjalne. Trafność wskaźników Edukacyjnej Wartości Dodanej dla szkół maturalnych*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa, s. 13–26.
- Skorupiński P.M. (2014), *Recepcja koncepcji trafności w diagnostyce edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny”, Rok LXXXV, nr 2, s. 55–66.
- Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji* (2014), oprac. przez zespół pod red. S. Sławińskiego, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Stecher B. (1998), *The local benefits and burdens of large-scale portfolio assessment*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, t. 5, nr 3.
- Szkudlarek T. (2000), *Wstęp*, [w:] Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 7–8.
- Szkudlarek T. (2004), *Pozór i zmiana: o epistemologicznych unikach pedagogiki – dekadę i trochę później*, „Ars Educandi”, nr 4, s. 83–104.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków.
- Szyling G. (2011), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szyling G. (2015), *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 16, s. 9–22.

## Netografia

- Bollaerd L. (2014), *Quality Assurance (Qa) in Europe (2005–2015). From Internal and Institutional to External and International*, „Journal of the European Higher Education Area”, nr 3, <http://www.pka.edu.pl/2014/10/08/artukul-lucien-bollaerta-na-temat-zapewniania-jakosci-w-europie-wlatach-2005-2015/> (otwarty: 25.10.2014).
- Chmielecka E., Trawińska-Konador K. (red.) (2014), *Poziom 5 – brakujące ogniwo?*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, dostępny na: [http://www.frp.org.pl/publikacje/Poziom\\_5.pdf](http://www.frp.org.pl/publikacje/Poziom_5.pdf) (otwarty: 29.02.2016).
- Chmielecka E. (2016), *Poziom 5 – brakujące ogniwo*, „Forum Akademickie”, nr 2, dostępny na: <https://forumakademickie.pl/fa/2016/02/kronika-wydarzen/poziom-5-brakujace-ogniwo/> (otwarty: 01.03.2016).
- Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania, *Projekty Rozporządzeń MEN ws charakterystyk II stopnia PRK*, dostępny na: <http://www.solidarnosc.org.pl/oswiata/>

- [index.php/pr/projekty-men/2537-projekty-rozporzdze-men-ws-charakterystyk-drugiego-stopnia-prk.html](http://index.php/pr/projekty-men/2537-projekty-rozporzdze-men-ws-charakterystyk-drugiego-stopnia-prk.html) (otwarty 09.03.2016).
- Krajowy System Kwalifikacji i Polska Rama Kwalifikacji w latach 2014–2020. Projekt „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania KRK oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, dostępny na: [http://efs.men.gov.pl/dodatki/moc-w-regionach-2/Kwalifikacje\\_po\\_europejsku\\_IBE.pdf](http://efs.men.gov.pl/dodatki/moc-w-regionach-2/Kwalifikacje_po_europejsku_IBE.pdf) (otwarty: 28.12.2015).
- Krathwohl D.A. (2002), *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, „Theory into Practice”, Volume 41, Number 4, Autumn, dostępny na: [http://www.unco.edu/cetl/sir/stating\\_outcome/documents/Krathwohl.pdf](http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf) (otwarty: 28.12.2015).
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu RP z dnia 4 grudnia 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty, Dz.U. z dnia 21 grudnia 2015, poz. 2156, dostępny na: <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2015/2156> (otwarty: 05.01. 2016).
- Perspektywa uczenia się przez całe życie. Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r., dostępny na: [http://www.men.gov.pl/images/mlodziez\\_zagranica/ PLLL\\_ 2013\\_09\\_ 10 za%C5%82\\_do\\_uchwa%C5%82y\\_RM.pdf](http://www.men.gov.pl/images/mlodziez_zagranica/ PLLL_ 2013_09_ 10 za%C5%82_do_uchwa%C5%82y_RM.pdf) (otwarty: 01.10.2014).
- Rex Heer model of Taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, dostępny na: <http://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/ RevisedBloomsHandout-1.pdf> (otwarty: 28.12.2015).
- Saryusz-Wolski T., *Potwierdzanie efektów uczenia się uzyskanych poza systemem formalnym w kontekście polityki na rzecz uczenia się przez całe życie. Seminarium organizowane we współpracy MEN i IBE, 20 listopada 2013, Warszawa*, dostępny na: [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/ 2014/01/4\\_t.saryusz-wolski-potwierdzanie\\_efektow\\_uczenia\\_sie.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/ 2014/01/4_t.saryusz-wolski-potwierdzanie_efektow_uczenia_sie.pdf) (otwarty: 28.12.2015).
- Saryusz-Wolski T., Piotrowska D., *Prowadzenie procesu kształcenia i walidacji efektów uczenia się w warunkach wprowadzania KRK. Seminarium bolońskie dla prorektorów d/s kształcenia, 26–27 czerwca 2012, Warszawa*, dostępny na: [http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/ii\\_tsw\\_dp\\_weryfikacja\\_3\\_4\\_1.pdf](http://www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/ii_tsw_dp_weryfikacja_3_4_1.pdf) (otwarty: 28.12.2015).
- Taksonomia Blooma, Krathwohla i Simpsona, dostępny na: <http://www.jankowski.pl/metodyka-nauczania-i-dydaktyka/taksonomia-blooma.html> (otwarty: 15.01.2016).
- Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, Dz. U. z dnia 14 stycznia 2016, poz. 64, dostępny na: <http://dokumenty.rcl.gov.pl/DU/rok/2016/pozycja/64> (otwarty: 20.01. 2016).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, z późn. zm., tekst jednolity, dostępny na <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> (otwarty: 20.01.2016).