

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Uniwersytet Łódzki

KRYTYCZNIE O METODOLOGICZNYCH PRZESŁANKACH UDZIAŁU NAUKOWCÓW W MIĘDZYNARODOWYM PROGRAMIE PISA/OECD

ABSTRACT. Śliwerski Bogusław, *Krytycznie o metodologicznych przesłankach udziału naukowców w Międzynarodowym Programie PISA/OECD* [The Analysis of Educational Policy Against Simulation of Democracy in Public Education]. *Studia Edukacyjne* nr 38, 2016, Poznań 2016, pp. 21-42. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3013-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.2

My article is a succinct overview of macro-Polish governments' evolution over 25 years of political transformation. It is presented from the perspective of education for democracy, in a democracy and not about democracy. I explain how Poles, after they got rid of the monistic doctrine of the totalitarian state, have become subjected to a covert process of democratization of education and the school system. I analyze public education, mechanisms and structures for its management in a way that counteracts democratic change. The school is subjected to political game-makers. It becomes an institution which is painfully ineffective and without a face. This institution destroys tradition and causes intellectual regression.

There are threats to educational reforms which lie not only in the sociopolitical mechanisms, but also and perhaps primarily within the education system, which has not created procedures to eliminate Pharisees of innovation from it. After 25 years of transformation, the Polish educational system is not only partially reprivatized but highly bureaucratic and fully involved in political parties.

Key words: democracy, education in democracy, public education, education policy, simulation, change, education reforms, totalitarianism, authoritarianism

Wprowadzenie

To zdumiewające, że od 1999 roku prowadzone są pod patronatem polskiego rządu międzynarodowe badania kompetencji piętnastoletnich uczniów dla OECD pod nazwą PISA (Programme for International Student

Assesment) bez odsłony rzeczywistych interesów nieprzystającego do naukowych badań oświatowych międzynarodowego konsorcjum¹, w skład którego wchodzi też nominowani przez Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiciele nauk społecznych i wysocy urzędnicy tego resortu. Jedynie niektórzy pedagogzy porównawczy czy socjologzy edukacji w naszym kraju, którzy analizują w ostatnim ćwierćwieczu politykę szkolną w wymiarze globalnym, zwracają uwagę na toksyczny charakter wpływów OECD na systemy edukacyjne w świecie². Jak pisze w jednej ze swoich rozpraw Eugenia Potulicka:

Mimo wymienionych oraz innych opracowań poświęconych wpływowi neoliberalizmu na edukację daleko nam jeszcze do zrozumienia wszystkich mechanizmów wpływu korporacjonizmu na reformy edukacji, wpływu środowisk wielkiego biznesu i korporacji transnarodowych, a przede wszystkim skutków neoliberalnych reform szkolnictwa³.

Polakom jest o tyle trudno zrozumieć toksyczny charakter tej ideologii oraz ściśle wpisujących się w nią organizacji międzynarodowych, że politycy posługują się za Margaret Thatcher jedną z naczelnych tez neoliberalizmu, która brzmi inaczej, ale ma skutkować dokładnie tak samo, jak w okresie państwa totalitarnego, a mianowicie, że „nie ma alternatywy”. W tym sensie rządzący wiedzą, że nikt nie będzie tego sprawdzał, gdyż dorośli w Polsce są w swej większości jeszcze wychowankami poprzedniego ustroju. Polski system oświatowy, podobnie jak amerykański, znajduje się w sytuacji ciągłych reform, w „ruchu reform”, toteż trudno odróżnić rzeczywistą reformę od zmiany edukacyjnej na mniejszą skalę.

¹ Na stronie internetowej Instytutu Filozofii i Nauk Społecznych PAN w Warszawie jeszcze dwa lata temu wymieniano w grupie tego konsorcjum następujące podmioty: Australian Council for Educational Research (ACER) – Australia; Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe); cApStAn Linguistic Quality Control; DIPF Educational Research and Educational Information; Educational Testing Service (ETS); Institut for Laererutdanning of Skoleforskning (ILS); Leibniz-Institute for Science Education (IPN); National Institute for Educational Policy Research (NIER); (CRP) Henri Tudor and Universite de Luxembourg (EMACS); "Westat" – Stany Zjednoczone Ameryki i IFiS PAN/IBE – MEN. W 2015 r. zniknęła adnotacja jakoby był jakikolwiek związek między członkiem konsorcjum IFiS PAN a IBE-MEN. Usunięto instytucję, która *de facto* jest głównym podmiotem organizującym, finansującym i odpowiadającym za upublicznione wyniki diagnoz

http://ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=98 [dostęp: 22.01.2015].

² Piszę o tym szerzej w: B. Śliwerski, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, Pedagogika Społeczna, 2013, 4.

³ E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków 2014, s. 10.

Program PISA realizuje komercyjna organizacja polityczna, która włącza na swoje przedsięwzięcie naukowców, wywierając bardzo silny wpływ na poddanie rozwiązań edukacyjnych w narodowych systemach kształcenia procesom globalnego rynku i uniwersalizacji kształcenia dzieci oraz młodzieży. W istocie, wyniki tych badań w jakiejś mierze służą przede wszystkim rządzącym do gromadzenia potrzebnych im danych, by skuteczniej manipulować opinią publiczną. Międzynarodowy Program PISA/OECD wybiórczo bada i porównuje osiągnięcia uczniów w wieku piętnastu lat już z 70 państw świata w trzech zakresach wiedzy i umiejętności: matematycznych, czytelniczych i z nauk przyrodniczych. Jak stwierdza w najnowszym Raporcie PISA 2012 sekretarz generalny OECD Angel Gurría, coraz więcej państw interesuje się osiągnięciami edukacyjnymi uczniów w innych krajach, by dzięki porównaniu z wynikami rodzimych diagnoz móc podnosić na wyższy poziom jakość kształcenia oraz pomóc rządzącym w określaniu dla niej jak najlepszych warunków⁴.

W światowej literaturze z nauk społecznych badania OECD, UNDP są niczym innym, jak jedynie monitoringiem o charakterze polityczno-analitycznym wykorzystywanym do otrzymywania danych o przyczynach i skutkach prowadzonej przez rządy polityki publicznej. Ich celem jest pozyskiwanie danych o wybranych wskaźnikach, dzięki którym władze i inni aktorzy tych informacji o uzyskanym stanie rozwoju będą mogli mówić o osiągnięciu celów i wykorzystywaniu przydzielonych im środków finansowych przez organizacje międzynarodowe, jak np. Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Unia Europejska. Monitoring polityki, a nie żadne badanie naukowe jest tu procesem rejestrowania zmian kluczowych zmiennych po ich implementacji. Zadaniem monitoringu jest określenie, czy te zmiany są wynikiem przyjętej przez władzę polityki⁵.

Czescy naukowcy, którzy, w odróżnieniu od polskich, włączyli się do Programu PISA, zapewnili sobie nie tylko niezależność od rządzących, ale także uzyskali gwarancje do powiązania politycznego charakteru diagnozy z możliwością rozwiązywania istotnych dla nauk pedagogicznych problemów badawczych. W 2006 roku wybitny uczyony Jan Průcha z Czeskiej Akademii Nauk pisał o swoim niezadowoleniu z braku reakcji Czeskiego Towarzystwa Pedagogicznego na już drugą edycję wyników badań PISA w sytuacji, kiedy miała w tym kraju miejsce medialna, a dezorientująca społeczeństwo kam-

⁴ PISA 2012 Ergebnisse im Fokus Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können, <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> [dostęp: 23.01.2015].

⁵ *Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe*, red. Arnošt Veselý, Martin Nekola, Praha 2007, s. 338.

pania informacyjna o rzekomym upadku czeskiego szkolnictwa⁶. Słusznie uważał, że uzyskane w tym pomiarze dane należy poddawać ponownej analizie, z zastosowaniem wyników badań i metod nauk ekonomicznych, socjologicznych, a także etnopedagogicznych.

Dzisiaj Czesi przyznają, że zaletą monitoringu oświatowego, bo tak w istocie klasyfikowane są na świecie tego typu badania, jest zgromadzenie i wolny dostęp do danych o pomierzonych zmiennych edukacyjnych w wielu państwach i według tej samej metodyki diagnostycznego postępowania. Pozwala to na prowadzenie względnie dobrej analizy komparatystycznej danych empirycznych. Słabą stroną tego monitoringu stanowi jego powierzchowność, która jest pochodną charakteru danych jako takich, bez możliwości ingerowania przez podmiot badający w zmienne niezależne. Czesi zwracają uwagę na jeszcze jedną istotną okoliczność tego programu.

Wykorzystywanie międzynarodowych statystyk prowadzi do tego, że bada się przede wszystkim to, co państwo, międzynarodowe i międzyrządowe organizacje badać „pozwalają”⁷.

Także niemieccy pedagodzy wielokrotnie protestowali przeciwko propagandowemu wykorzystywaniu przez rząd badań PISA do usilnej polityki centralizowania systemu szkolnego w tym kraju. Zwracali przede wszystkim uwagę na takie kwestie, które czynią nieporównywalnymi dane w tej międzynarodowej klasyfikacji i swoistym rankingu, jak:

1) Zadania testowe PISA w około 60% są tajne, toteż nie mogą być sprawdzone naukowo pod kątem ich rzetelności, trafności, obiektywności itp.

2) PISA jest kierowaną interesami ekonomiczno-politycznymi diagnozą na zamówienie organizacji zmierzających do globalnej kontroli i podporządkowywania systemów edukacyjnych ekonomizacją i technologizacją edukacji.

3) Zadania PISA nie uwzględniają narodowych kultur uczenia się i ich podstaw kształcenia ogólnego, tym samym testują umiejętności, których uczniowie w ogóle nie rozwijali w swojej edukacji, gdyż nie były one uwzględnione w programach kształcenia.

⁶ T. Janík, V. Najvarová, *Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (Porovnání situace v České Republice a v Německu, [w:] Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace, Praha 2006, s. 107.*

⁷ H. Geissler, M. Muralová, *Komparativní přístupy při zkoumání veřejných politik, [w:] Současné metodologické otázky veřejné politiky, red. M. Nekola, H. Geissler, M. Muralová, Praha 2011, s. 188.*

4) Istnieją zasadnicze różnice między państwami, w których do szkół częściej duży odsetek dzieci imigrantów, a te ze względu na niższe kompetencje językowe uzyskują także niższe osiągnięcia w testach PISA.

5) Test PISA mierzy w przeważającym stopniu umiejętności rozwiązywania testów, a nie ich rzeczywiście specjalistyczne kompetencje. Udział w tym programie i podporządkowywanie polityki jego instrumentom niszczy procesy autonomii edukacji w powiązaniu z takimi kategoriami współczesnej pedagogiki humanistycznej, jak indywidualizm, kształcenie, emancypacja.

6) Zadania w PISA powstawały w specyficznej tradycji językowej i myślenia, w tym szczególnie obszaru anglojęzycznego, co skutkuje problemami translatorskimi.

7) Odmierna jest też nie tylko kultura uczenia się w poszczególnych krajach, ale i motywacja uczniów do uczestniczenia w tych badaniach; np. Sjoeborg porównał motywację osiągnięć u uczniów przystępujących do zadań PISA na Tajwanie i w Korei Południowej, gdzie – jak się okazało – przed przystąpieniem do wypełniania testów uczniowie musieli odśpiewać hymn narodowy. Natomiast, uczniowie szkół norweskich i duńskich pytali o osobiste korzyści, jakie będą dla nich wynikały z wypełnienia tych testów, a w związku z tym, że nie sprawiały im one zadowolenia, nie traktowali poważnie rozwiązywania zadań.

8) Prowadzenie badań wśród piętnastolatków sprawia, że nie objęto nimi w wielu krajach większej populacji, tzw. słabych uczniów, gdyż oni nie uczęszczają do szkół. Tak np. w Turcji w tym wieku do szkół chodziło 54%, w Meksyku 58%, a w Niemczech 96,3% młodzieży. Oznacza to, że szczególnie uczniowie słabi, którzy są objęci edukacją w tym wieku, zaniżają krajowe wyniki testów.

9) Pomija się w grupie czynników rzutujących przecież na wyniki PISA takie, jak np. formy uczenia się (frontalne nauczanie w Finlandii i Korei Płd.) czy polityczne rozwiązania typu wcześniejszy obowiązek szkolny, egzaminy państwowe, całodniowa opieka szkolna, małe klasy, krótszy czas pracy nauczycieli itp.⁸

Analityk badań PISA – Rudolf Messner (Universität Kassel) twierdzi, że nie jest uprawnione na ich podstawie wnioskowanie o jakości kształcenia w którymkolwiek z systemów szkolnych na świecie, gdyż pomiar ten jest

⁸ K.-H. Heinemann, *Verhindern PISA und Bologna Bildung?* Pädagogik, 2008, 4; F.-O. Radtke, *Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*, [w:] <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf> [dostęp: 3.11.2013]; H. Fend, *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Weinheim u. München 1998.

wyraźnie ograniczony do kilku subzmiennych i pomija zupełnie kwestie edukacji literacko-estetycznej i społeczno-politycznej. PISA w ogóle nie bierze pod uwagę wiedzy testowanych uczniów z zakresu historii, nauk o społeczeństwie, języków obcych, a i w zakresie czytelnictwa nie dostrzega wagi fantazji, symboliki, poetyki itp., jak też pomija umiejętności krytyczne i etyczne uczniów, które są przecież kluczowym komponentem tych przedmiotów. OECD eksponuje w tych badaniach przede wszystkim skutki ekonomiczne procesu kształcenia, a nie społeczne i kulturowe⁹.

Także czescy socjologzy – Jan Keller i Lubor Tvrđý analizując makroekonomiczne i makrospołeczne wskaźniki rozwoju społeczno-gospodarczego państw demokratycznych oraz korelując je ze wskaźnikami wykształcenia obywateli, zweryfikowali hipotezę, w świetle której dzięki rozwojowi społeczeństwa wiedzy można będzie wreszcie rozwiązać niemalże wszystkie problemy egzystencjalne, w tym związane ze wzrastającym bezrobociem¹⁰. Wystarczyło przyjrzeć się temu, jaki zachodzi związek między tymi zmiennymi w krajach o znacznie dłuższym procesie swobodnego dostępu do szkolnictwa wyższego, niż miało to miejsce w krajach socjalistycznych. Jak się okazuje, nawet podwojenie odsetka osób z wyższym wykształceniem nie wpływa na większą zdolność do konkutowania na wolnym rynku czy na obniżenia stopy bezrobocia¹¹.

Badali związek między zmiennymi: wysokość PKB na jednego mieszkańca w latach 2001-2003 a odsetkiem osób z wyższym wykształceniem, by przekonać się, że jest on nieistotny statystycznie (współczynnik korelacji Spearmana wyniósł 0,3, podobnie jak współczynnik korelacji Pearsona = 0,3). Najlepszym przykładem okazały się tu takie państwa jak Grecja, Luksemburg, czy Austria, w których odsetek osób z wyższym wykształceniem był na bardzo niskim poziomie, daleko poniżej średniej państw UE, natomiast PKB jest w tych państwach wyższe, niż np. Niemczech, gdzie występuje wyższy wskaźnik osób z wyższym wykształceniem, ale za to niższe PKB. Paradoksalnie we Włoszech, w których notuje się najniższy wskaźnik osób z wyższym wykształceniem, PKB osiąga wyższy poziom, aniżeli w Holandii, Wielkiej Brytanii, Finlandii, czy Danii, gdzie z kolei sytuacja jest odwrotna¹².

Podobnie i hipoteza jakoby wskaźnik przedsiębiorczości był ściśle powiązany z poziomem wykształcenia w państwach UE została odrzucona,

⁹ Za: T. Janik, V. Najvarová, *Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA*, s. 113 i n.

¹⁰ J. Keller, L. Tvrđý, *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Praha 2008.

¹¹ Tamże, s. 9.

¹² Tamże, s. 14-15.

gdyż wskaźnik korelacji między tymi czynnikami wyniósł: według Spearmana - 0,22, a według Pearsona - 0,27. W tym przypadku na macierzy owych zmiennych można było znaleźć takie państwa, jak Portugalia i Grecja, w których przypadało 90 przedsiębiorców na 1000 mieszkańców, ale poziom wyższego wykształcenia w tych krajach jest poniżej średniej krajów UE, w tym najniższy występuje w Portugalii. Wskazuje się przy tym, że tak wysoki poziom przedsiębiorczości w tych krajach wynika z działalności w obszarze turystyki, usług i rolnictwa. W stosunku do tych państw, do których należała też w tym okresie Polska, Czechy, czy Włochy, znacznie niższy wskaźnik przedsiębiorczości odnotowano w krajach o znacznie wyższej średniej odsetka osób z wyższym wykształceniem, ale o bardzo niskim poziomie przedsiębiorczości, dalece poniżej średniej państw UE¹³.

Wzięto wreszcie pod uwagę związek między bezrobociem a liczbą osób z wyższym wykształceniem i w tym przypadku korelacja ta okazała się nieistotna statystycznie, bowiem współczynnik Pearsona wyniósł 0,28, a Spearmana - 0,21. Na przykład, Polska i Słowacja, w których w tym okresie był najwyższy odsetek osób bezrobotnych, należała do grupy państw z niemalże najniższym odsetkiem osób z wyższym wykształceniem. Podobnie było w Grecji, na Litwie i we Włoszech. Tymczasem, równie wysoki poziom bezrobocia można było odnotować w takich krajach z wyższym od średniej odsetkiem osób z wyższym wykształceniem, jak Finlandia, Francja, czy Estonia. Weryfikowano także to, czy sytuacja ulegnie zmianie, jeśli uwzględnimy się w ramach wskaźnika „bezrobocie” fakt jego długotrwałego występowania, ale i w tym przypadku nie odnotowano istotnie wysokiej zmiany, gdyż jeśli lepiej było w Finlandii i Francji, to znacznie pogorszyło się w Belgii i Niemczech¹⁴. Autorzy formułują następujący wniosek:

Kraje europejskie, w których proces kształcenia osiągnął wyższy wskaźnik już 50 lat temu, także dzisiaj znacznie różnią się między sobą tak w zakresie poziomu rozwoju ekonomicznego, jak i w rozwiązywaniu problemów społecznych swoich obywateli. Ani jeden, ani drugi czynnik nie jest warunkowany odsetkiem osób z wyższym wykształceniem w danej populacji¹⁵.

Dla wyników badań PISA nie ma żadnego znaczenia struktura ustroju szkolnego, a więc to, w jakim typie szkoły dokonywany jest ów pomiar, skoro jedynym kryterium jest tu wiek nastolatków. To prawda, że po to zostały opracowane przez ekspertów UNESCO - a stosowane w obecnej postaci - na 29. Posiedzeniu Konferencji Generalnej w listopadzie 1997 roku

¹³ Tamże, s. 16.

¹⁴ Tamże, s. 17.

¹⁵ Tamże, s. 19.

Międzynarodowe Standardy Klasyfikacji Kształcenia – ISCED (International Classification of Education), żeby można było dzięki tej standaryzacji dokonywać porównań systemów i osiągnięć szkolnych¹⁶. Nie można także z tych testów wyciągać wniosków, że lepiej jest, jak uczniowie uczęszczają do mniej licznych klas, bo znajdziemy w rankingu PISA kraje, w których wysokie osiągnięcia mają uczniowie z licznych klas szkolnych.

Tymczasem, polityka oświatowa III RP ma już coraz mniej wspólnego z jej charakterem narodowym, kulturowym, a coraz silniej determinowana jest przez OBCYCH. Na przykład, program EUROPA 2012, który został ogłoszony w 2010 roku jako element strategii Unii Europejskiej, określa przekształcanie państw UE zgodnie z modelem gospodarczym opartym na wiedzy i innowacjach, niskoemisyjnej gospodarce i wysokiej stopie zatrudnienia oraz na spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej. Po kilku edycjach badań PISA w Polsce, odpowiedzialne zań kadry zostały przesunięte z niezależnego strukturalnie i politycznie resortu edukacji Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk do podległego centralnej władzy oświatowej, a więc interesom polityków – Instytutu Badań Edukacyjnych. Tego przesunięcia socjalizacyjnego nie komentowano w naszym kraju i nie dociekano powodów jego zaistnienia. Być może dlatego, że część zadań eksperckich na rzecz PISA projektują i oceniają niemalże ci sami naukowcy, ale już nie na rzecz szeroko pojmowanej oświaty, tylko na zlecenie rządowego (powiązanego interesami rządzącej koalicji partyjnej) pracodawcy. To także wyjaśnia powody, dla których polska strona rządowa zgodziła się w OECD na rygory organizacyjne tych badań, które naruszają ich naukową wiarygodność, by nie można było oceniać ich rzetelności, trafności oraz poprawności analizy jakościowej uzyskanych danych.

Pojawiają się na różnych portalach internetowych reakcje publicystów, refleksyjnych nauczycieli na polityczny wymiar badań PISA, który w żadnej mierze nie przyczynia się do naprawy polskiego systemu szkolnego i jakości kształcenia. Jeśli już, to zapewne korzyści z tego mają biurokraci zainteresowani wzmacnianiem metodyki pomiaru dydaktycznego w szkołach. Paweł Kasprzyk – prezes Off Fundacji opublikował w październiku 2014 roku w Internecie, w tłumaczeniu na język polski, List Otwarty do dyrektora Biu-

¹⁶ Zob. Aneks [w:] J. Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. B. Śliwerski, Warszawa 2004. Pierwsza wersja ISCED została opracowana w latach 70. XX w. i przyjęta na 35. posiedzeniu UNESCO w Genewie w 1975 r., a następnie przyjęta na 20. posiedzeniu Konferencji Generalnej UNESCO w Paryżu w 1978 r. Była ona jednak krytykowana za to, że została strukturalnie zbyt podporządkowana amerykańskiej strukturze szkolnictwa, w związku z czym nie nadawała się do porównań systemów szkolnych w innych krajach świata. Ostatnia korekta tej klasyfikacji miała miejsce w 2011 r. [za:] http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/other_documents/isced_2011/ISCED_2011.zip [dostęp: 28.10.2013].

ra PISA/OECD – dra Andreasa Schleichera, jaki skierowali uczeni z wielu państw świata, a uczestniczących w tym programie. Niestety, strona ta została „usunięta”, ale śledząc politykę oświatową w naszym kraju, zdołałem jej treść skopiować. Przytoczę tu główną część tego Listu, w której jego sygnatariusze zwracają uwagę nie tylko na negatywne skutki rankingów PISA.

Oto niektóre z problemów, powodujących nasz niepokój:

– o ile zestandaryzowane testy stosowano w wielu krajach od dziesięcioleci (pomimo poważnych zastrzeżeń co do ich reprezentatywności i miarodajności), badania PISA doprowadziły do umocnienia roli testów i ilościowych miar. Choćby w USA na wyniki PISA powoływano się uzasadniając program „Wyścig do Szczytów”, oparty na intensywnym użyciu standardowych testów do oceny uczniów, nauczycieli oraz administracji, wbrew powszechnym zastrzeżeniom dotyczącym rozlicznych niedoskonałości testów, jako źródła oceny (proszę zauważyć np. niewyjaśniony spadek Finlandii w rankingach);

– trzyletni cykl badań spowodował znaczące przesunięcie celów edukacyjnych polityk zainteresowanych krajów. Koncentrują się one na krótkoterminowych projektach poprawy wyników, ignorując badania pokazujące, że zmiany w edukacji zajmują dekady, a nie kilkuletnie cykle. Wiemy na przykład z licznych badań, że status nauczycieli ma przemożny wpływ na jakość kształcenia, że ten status różni się bardzo znacznie pomiędzy krajami i kulturami i nie da się go łatwo zmienić w krótkookresowych programach naprawczych;

– koncentrując się na wąskich i łatwo mierzalnych zagadnieniach, rankingi PISA odwracają uwagę od celów trudniej poddających się ilościowym porównaniom, jak rozwój fizyczny, moralny, obywatelski i artystyczny. Powoduje to niebezpieczne zawężenie zbiorowej świadomości celów edukacji;

– jako organizacja rozwoju gospodarczego, OECD w naturalny sposób ocenia oświatę z ekonomicznej perspektywy. Jednakże przygotowanie młodych kobiet i mężczyzn do efektywnego zatrudnienia nie jest jedynym ani nawet nie jest głównym celem publicznej edukacji. Chodzi w niej również o przygotowanie uczniów do uczestnictwa w demokracji, do stanowienia o sobie, do osobistego rozwoju i do szczęśliwego życia;

– w odróżnieniu od ONZ, UNESCO i UNICEF, których mandat do działań na rzecz poprawy edukacji i warunków życia dzieci na świecie jest jasny i niepodważalny, OECD takiego mandatu nie ma. Nie dysponuje również żadnym efektywnym mechanizmem uczestnictwa w demokratycznym procesie podejmowania decyzji;

– dla realizacji badań PISA i licznych innych działań, które im towarzyszą, OECD uruchomiła „partnerstwo prywatno-publiczne” angażujące międzynarodowe organizacje komercyjne, rynkowo korzystające z deficytów – realnych lub tylko wyobrażonych – ujawnianych i odkrywanych w badaniach PISA. Niektóre z tych orga-

nizacji świadczą komercyjne usługi na rzecz amerykańskich szkół i szkolnych okręgów na wielką skalę, angażując się również w plany rozwoju prywatnego sektora podstawowej oświaty w Afryce, gdzie OECD zamierza wprowadzić swój program PISA;

– wreszcie, co jest niewątpliwie najważniejsze: ów szczególny reżim testów szkodzi dzieciom, prowadzi do zubożenia szkolnych klas, nieuchronnie wprowadzając do ich życia wciąż nowe wersje uproszczonych testów, schematyczne scenariusze lekcji oferowane przez zewnętrznych dostawców, ograniczając autonomię nauczycieli. W ten sposób PISA podnosi jeszcze wystarczająco już wysoki poziom stresu w naszych szkołach, zagrażając samopoczuciu zarówno dzieci, jak nauczycieli.

Wszystko to stoi w otwartym konflikcie z **szeroko akceptowanymi zasadami dobrej edukacji i demokratycznej praktyki**:

– żadna reforma nie powinna opierać się na pojedynczej ocenie stosującej w dodatku szczególnie wąskie kryteria;

– żadna reforma nie może ignorować ważnej roli czynników pozaedukacyjnych, wśród których socjoekonomiczne nierówności pomiędzy krajami mają znaczenie przemożne. W wielu krajach, łącznie z USA, nierówności wzrosły dramatycznie na przestrzeni ostatnich 15 lat, co wyjaśnia rosnącą przepaść między edukacją bogatych i ubogich – żadna edukacyjna reforma, choćby doskonale zaprojektowana, nie ma wielkich szans na odwrócenie tego trendu;

– OECD, jak każda organizacja tak głęboko wpływająca na życie zainteresowanych krajów i środowisk, musi być otwarta na udział członków tych wspólnot w demokratycznych decyzjach jej dotyczących;

Piszemy nie tylko w celu wskazania wad i problemów. Chcemy również **zaproponować konstruktywne pomysły i sugestie**, które mogą złagodzić wskazane wyżej kłopoty. Lista nie jest żadną miarą kompletna, niemniej pokazuje, jak można próbować zmieniać edukację, unikając tego rodzaju negatywnych efektów ubocznych. Należy zatem:

– opracować alternatywę dla rankingowych tabel: sposoby przedstawiania wyników, bardziej odporne na sensacyjne prezentacje w mediach i raportach. Porównywanie na przykład krajów rozwijających się, gdzie praca piętnastoletnich dzieci jest powszechną praktyką z krajami pierwszego świata nie ma żadnego sensu edukacyjnego ani politycznego, za to tworzy przestrzeń dla zarzutów edukacyjnego kolonializmu, wymierzonych w OECD;

– zapewnić miejsce w dyskusji oraz w podejmowaniu decyzji przedstawicielom odpowiednio do celów szerokiego spektrum środowisk i naukowych specjalności: obecnie największy wpływ na międzynarodową ocenę systemów edukacji mają specjaliści w dziedzinie psychometrii, statystyki i ekonomii. Oczywiście należy im się miejsce przy stole, ale należy się ono również bardzo wielu innym grupom: rodzicom, edukatorom, przedstawicielom administracji, liderom lokalnych wspólnot,

uczniom wreszcie, jak również naukowcom z takich dziedzin jak antropologia, socjologia, językoznawstwo oraz sztuka i dyscypliny humanistyczne. Pytanie, co i jak próbujemy mierzyć w międzynarodowych ocenach systemów edukacji powinno się stać przedmiotem dyskusji angażującej wskazane środowiska na lokalnym, krajowym i międzynarodowym poziomie;

– włączyć w określanie celów, standardów i metod badania systemów edukacji organizacje krajowe i międzynarodowe, których cele wykraczają poza ekonomiczne aspekty publicznej oświaty i które koncentrują się na zagadnieniach zdrowia, rozwoju osobowości, satysfakcji i szczęściu uczniów oraz nauczycieli. Lista powinna zawierać wspomniane wyżej organizacje ONZ, ale również organizacje nauczycieli, rodziców i pracowników administracji, by wymienić tylko kilka z bardzo długiej listy;

– ujawnić bezpośrednio i pośrednio koszty badań PISA, tak, by podatnicy zainteresowanych krajów byli w stanie wskazać alternatywne sposoby wydawania milionów dolarów i by mogli zdecydować, czy partycypacja w PISA jest rzeczywiście tym, czego chcą;

– zaprosić niezależne zespoły fachowców do obserwacji i kontroli badań PISA i stosowanych w nich procedur od ich określania do wykonania, by problematyczne kwestie dotyczące statystycznych metod i algorytmów obliczania punktacji mogły być uczciwie skonfrontowane z podnoszonymi zarzutami;

– ujawnić szczegóły zaangażowania i rolę komercyjnych podmiotów w przygotowaniach, przeprowadzeniu i publikowaniu badań PISA, by uniknąć rzeczywistego lub pozornego konfliktu interesów związanych z ewentualną podwójną działalnością;

– wyhamować rozpedzoną lokomotywę testów. By zyskać czas na dyskusję o podniesionych tu sprawach na szczeblu lokalnym, krajowym i międzynarodowym, należy rozważyć pominięcie kolejnego cyklu badań. Dałoby to szansę na wykorzystanie zbiorowej wiedzy wynikającej z sugerowanych rozważań do stworzenia nowego, lepszego modelu badań¹⁷.

Konieczna jest zatem odsłona założonych i rzeczywistych funkcji OECD/PISA. Nie bez znaczenia jest bowiem to, kto zleca badania, kto zamawia ich wyniki, jaka jest ich metodologia oraz w jaki sposób są one ujawniane i komentowane. Dzięki studiom i rozprawom E. Potulickiej mamy przekonujące dowody, że to Bank Światowy i OECD, a nie raczej polskiego stanu i narodu, wymagają zmian w strukturach systemów edukacji i programów kształcenia. Te zaś muszą być zgodne z oczekiwaniami ich benefi-

¹⁷ List Otwarty do dyrektora Biura PISA/OECD dra Andreasa Schleichera, przekł. P. Kasprzyk, <http://offfundacja.pl/list-otwarty-do-dyrektora-pisa-dra-andreasa-schleichera/> [dostęp: 10.10.2014].

cjentów. Zanim bowiem ów Bank udzieli pomocy (gwarancji) finansowej państwom, które o nią zabiegają, musi mieć gwarancje sponsorowania powyższego konsorcjum. Poznańska pedagog słusznie zatem upomina się o to, by Polaków

(...) skłonić do refleksji nad bezkrytycznym naśladowaniem tego, „co lepsze, bo zachodnie”, szczególnie na temat testów, ich jakości i wpływu na procesy nauczania-uczenia się”¹⁸.

Nie ma dalej sensu kreowanie kolejnych mitów na temat Programu PISA – ani histeryczne ani euforyczne reagowanie przez polityków na tak diagnozowane osiągnięcia uczniów w ich krajach jest nieuzasadnione¹⁹. Najważniejszy w edukacji jest bowiem nauczyciel, a więc ten, który rozstrzyga w toku prowadzonych przez siebie zajęć o tym, kogo wspierają, a kogo zniechęcają do dalszego uczenia się, do samokształcenia. Polskim uczniom potrzebni są jak najlepsi nauczyciele, pasjonaci, zaangażowani, a nie kolejni ministrowie i wiceministrowie, dyrektorzy departamentów, czy nawet centralnych placówek nadzoru lub doskonalenia, gdyż ci funkcjonują *de facto* dla samych siebie. Ani z nimi, ani z ich resortowymi ekspertami wcale nie jest w polskim szkolnictwie lepiej. I nie będzie, bo to nie od nich zależy jego rzeczywisty poziom.

Nie bez znaczenia jest zatem jakość procesu kształcenia – to, co wydarza się w czasie zajęć dydaktycznych, spotkań uczniów z ich nauczycielami. Już chyba nikt nie podważy tego, że o jakości nawet tak mierzonych wyników w zakresie wiedzy i umiejętności piętnastolatków decyduje przede wszystkim ich środowisko rodzinne oraz wczesne wspomaganie w żłobkach, przedszkolach tych, którzy w nim nie odnajdują właściwego wsparcia. O losach pomiaru PISA decydują także procesy demograficzne, gospodarcze i polityczne w każdym z państw, w wyniku których występuje zupełnie inne nasycenie określonego rodzaju środowisk pochodzenia uczniów. W państwach wielokulturowych zwraca się przecież uwagę na to, jak poważnie rzutują na wyniki pomiaru wiedzy i umiejętności kompetencje komunikacyjne dzieci imigrantów.

W Polsce podtrzymuje się mit pozytywnej wartości udziału polskiej młodzieży w programie PISA bez wskazania na jego realne skutki, a co gorsza – bez odniesienia do wysokości kosztów ponoszonych z tego tytułu przez budżet naszego państwa a rzekomych korzyści. Wydaje się jednak, że jedynymi beneficjentami tego programu są przede wszystkim jego organiza-

¹⁸ E. Potulicka, *Neoliberalne*, s. 20.

¹⁹ O manipulacji polskich polityków i realizatorów nie tylko badań PISA piszę szerzej w: B. Śliwerski, *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Kraków 2015.

torzy i realizatorzy. Nigdzie nie wykazano pozytywnych skutków dla państwa i polskiego systemu szkolnego. Być może jest to powodem zmian nie tyle w kierownictwie, co sposobie i zakresie nadzorowania tego projektu przez rządzących. Początkowo koordynował i przeprowadzał polską część międzynarodowego programu badawczego zespół naukowców z Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, w którego składzie był i nadal jest m.in. socjolog dr hab. Michał Federowicz, prof. IFiS. W 2011 roku został on dyrektorem Instytutu Badań Edukacyjnych.

Publikacją, którą eksponuje na stronie IFiS PAN jest praca pod jego redakcją²⁰. Zapewne nie było potrzeby uprzystępnienia zainteresowanym innej jeszcze literatury na ten temat, w tym także krytycznej. Mamy tu informację o zakresie zadań IBE:

IBE jest placówką badawczą prowadzącą interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce. Instytut uczestniczy w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych, przygotowuje raporty, sporządza ekspertyzy oraz pełni funkcje doradcze. Od 1 października 2010 r. Instytut zgodnie z Ustawą o instytutach badawczych z dnia 30 kwietnia 2010 r. (Dz.U. Nr 96, poz. 618) przyjął formę instytutu badawczego. Funkcjonuje pod nadzorem Ministra Edukacji Narodowej²¹.

Pracownicy tego Instytutu przyznają, że staranna i krytyczna analiza wyników PISA jest

(...) obowiązkiem każdego badacza zjawisk oświatowych, a wsłuchiwanie się w rezultaty tych analiz – podstawowym obowiązkiem polityków edukacyjnych²².

Tej jednak, poza głęboką afirmacją i apologetyką programu w ich wydaniu, nie doczekaliśmy się po dzień dzisiejszy.

Nic dziwnego, skoro jeden z trzech autorów – Maciej Jakubowski, a także prof. Zbigniew Marciniak byli przez dłuższy czas badaczami i nadzorującymi te badania jako wiceministrowie edukacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że wspomniana tu rozprawa pracowników IBE jest jedną z pierwszych w naszym kraju prób odsłonięcia nie tyle kulis owych badań, ile prób zmierzenia się socjologów i pedagogów z założeniami metodologicznymi i wynikami międzynarodowych badań, dzięki którym można uzyskać statystyczną zaledwie fotografię stanu i poziomu osiągnięć szkolnych piętnastolatków. Nie

²⁰ Badanie PISA. *Umiejętności polskich gimnazjalistów – pomiar – wyniki – zadania testowe z komentarzami*, red. Michał Federowicz, Warszawa 2007.

²¹ O instytucie, <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/misja> [dostęp: 22.01.2015].

²² R. Dolata, M. Jakubowski, A. Pokropek, *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*, Warszawa 2013, s. 128.

znajdziemy w rozprawie warszawskich socjologów i pedagogów ani jednego odniesienia do poważnej naukowo krytyki PISA w świecie i nieuprawnionego wyciągania wniosku z ich wyników. Nie uwzględniono nawet polskich publikacji, w tym Mirosława J. Szymańskiego i Zbigniewa Kwiecińskiego, którzy przeprowadzili wielokrotnie lepsze od PISA diagnozy rzeczywistych powodów analfabetyzmu i uwarunkowań różnicowania osiągnięć szkolnych wśród uczniów polskich szkół²³.

Politycy oświatowi doskonale zdają sobie sprawę z tego, że przejmując prawo do prowadzenia badań porównawczych i oceniania na ich podstawie własnego zarządzania szkolnictwem, deprecjonują ich obiektywny status. Traktują je bowiem jak środek legitymizujący konstytucyjne organy władzy, a delegitymizujący projekty opozycji. Tymczasem, jeśli MEN – władzy oświatowej jako mocodawcy dla wykonawcy badań (IBE jest instytutem, podlegającym MEN) zależy na nadaniu politycznego charakteru oceniającego wyniki badań, często ukrywają głębsze przesłanki ich założeń metodologicznych i zastosowanych procedur, ponieważ zależy im na wydobyciu pewnych faktów i ukryciu innych.

(...) badania oceniające nie mogą być niczyją własnością: nikt nie powinien swobodnie rozporządzać ani ich procedurą, ani wynikami. Badanie oceniające musi zawsze być własnością publiczną, dostępną analizie i krytyce w otwartym dyskursie²⁴.

Mimo że K. Konarzewski nigdzie wprost nie odnosi się w swoim podręczniku z metodologii badań oświatowych do analizowanych tu badań PISA, to jednak czytelne jest dla mnie jego przesłanie:

Ocenianie sprowadzone do porównania wielkości z góry przyjętych zmiennych (np. wyników testowania osiągnięć lub częstości stosowania danego podręcznika) ignoruje problem wartości celów praktyki. (...) Takie podejście zaciera świadomość konfliktów i blokuje debatę w sprawie porządku społecznego, politycznej legitymizacji i autorytetu, bez której każde badanie oceniające pozostanie uzurpacją²⁵.

²³ Por.: Z. Kwieciński, *Problematyka odpadu szkolnego we wsi peryferyjnej*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1970, 3, 4; tenże, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań-Olsztyn 2000; tenże, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002; tenże, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002; tenże, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; M.J. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988; tenże, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996.

²⁴ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 95.

²⁵ Tamże.

Konfrontacja PISA z metodologicznymi przesłankami ogniw naukowego procesu badawczego

W Polsce do kanonu metodologicznych lektur z metodologii nauk społecznych w pedagogice zalicza się rozprawy psychologów, socjologów, ale i samych pedagogów. W żadnym polskim podręczniku do metodologii badań w naukach społecznych, w tym pedagogicznych, nie znajdziemy nawet jednego podrozdziału na ich temat. Jak zatem mamy kształcić w uniwersytetach socjologów, pedagogów, a nawet politologów, czy ekonomistów do rozumienia istoty i ograniczeń tego programu, skoro nie mogą uzyskać podstawowych danych na temat jego teoretycznych i metodologicznych przesłanek?

Niestety, wszyscy „milczą” na temat wartości badań OECD/PISA tak, jakby w ogóle nie mieściły się w obszarze badań naukowych. Tym samym możemy przyjąć hipotezę, że PISA jest diagnozą osiągnięć szkolnych młodzieży w tym tylko sensie naukowym, że wykorzystuje się do realizacji jedynie niektórych jej ogniw naukowych metod. Dotyczy to konstruowania narzędzi diagnostycznych, zasad doboru próby i statystycznej analizy danych empirycznych. Gdyby jednak badania naukowe miały sprowadzać się tylko i wyłącznie do tych faz, to byłoby nie do przyjęcia.

Z czym mamy do czynienia w przypadku PISA? Z programem politycznym czy naukowymi badaniami osiągnięć edukacyjnych piętnastolatków? O tym, że nie mamy tu do czynienia z badaniami *stricte* naukowymi świadczy wiele elementów, o których piszą także naukowcy z różnych państw je realizujących. Wskazują na to już cele diagnozy, które mają wyraźnie polityczny, a nie naukowy charakter.

Program OECD/PISA stawia sobie za cel wspólne opracowanie takich wskaźników i długofalowe ich rozwijanie – „dostrajanie” do rzeczywistych potrzeb współczesnego świata i długofalowej polityki edukacyjnej²⁶.

Nazwa „Program PISA” jednoznacznie wskazuje na to, że mamy tu do czynienia z zamysłem politycznym, którego twórcy, koordynatorzy i realizatorzy odwołują się jedynie wybiórczo do metodologii badań naukowych. Naukowcy IFiS PAN przyznają się do tego, kiedy piszą:

²⁶ Cele i opis programu PISA, http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=99 [dostęp: 26.01.2015].

Program PISA podbudowuje tę troskę rygorystyczną metodologią, która umożliwia przełożenie wyników międzynarodowych badań na praktyczne wnioski dla polityki oświatowej poszczególnych krajów²⁷.

Owo podbudowanie programu politycznego instrumentarium naukowym ma służyć przede wszystkim do upelnomocnienia wiarygodności naukowej czegoś, co z postępowaniem naukowym tylko częściowo ma coś wspólnego. Pozwala to rządzącym wykorzystać niezdolność przeciętnego statystycznie odbiorcy do zrozumienia leżących u podstaw tego programu założeń politycznych rządu, złożoności i nieczytelność procedur oraz warunków uzyskania określonych wyników diagnozy.

Terminu „badanie” używa się tu w niedopuszczalny w nauce sposób, czyli jako stronnictwo służenie jakiejś sprawie. Zakłada się świadome manipulowanie danymi w celu udowodnienia z góry przyjętej tezy. Badacz, który jest zleceniodawcą, realizatorem i podmiotem wartościującym uzyskane dane – jak ma to miejsce m.in. w Polsce, gdzie w badaniach PISA uczestniczy na wszystkich etapach tego projektu wiceminister edukacji – nie jest bezstronny, gdyż „(...) czuje się odpowiedzialny za konsekwencje wynikające z prowadzenia badań i ogłaszania ich wyników”²⁸. Ogłoszenie wyników badań PISA staje się co trzy lata okolicznością chwały lub tragedii dla sprawujących urząd w MEN, dlatego zwalczają pozanaukowymi argumentami każdy przejaw krytyki tego programu²⁹. Politycy nie potrzebują badań, których istotą będzie dociekanie prawdy o edukacji i jej uwarunkowaniach, gdyż są im potrzebne diagnozy oparte na sondażu diagnostycznym do celów makiawelistycznych, do manipulowania społeczeństwem, by móc realizować cele polityczne. Nie ma to znaczenia, czy czynią pod pozorem troski o wartości edukacji, o rzekome kształcenie młodych pokoleń.

Lekceważyliśmy przez lata nauki o polityce i ich metodologię badań, bo pozostała nam jeszcze w pamięci ordynarna politologia w służbie totalitarnego reżimu sowieckiego. Niestety, ale państwami rządzą politycy, a nie eksperci, a zatem im są potrzebne badania, które pozwolą odwracać uwagę od realnych problemów edukacji, ekscytować wynikami *de facto* nic nie znaczącymi dla praktyki, bo i z niej niewyprowadzanymi. Celem badań potrzebnych politykom jest pozyskiwanie danych, które pozwolą im radzić

²⁷ Tamże.

²⁸ K. Konarzewski, *Jak uprawiać*, s. 8.

²⁹ Zob. P. Kasprzyk, List otwarty do Minister Katarzyny Hall i prof. Zbigniewa Marciniaka; Z. Marciniak, „Odpowiedź prof. Zbigniewa Marciniaka o polskich danych PISA”; P. Kasprzyk, Do Prof. Marciniaka ponownie w: <http://offfundacja.pl/listy-otwarte-do-minister-katarzyny-hall-i-prof-zbigniewa-marciniaka/> [dostęp: 10.10.2014].

sobie z codzienną rzeczywistością, aby móc ją lepiej kontrolować i czerpać korzyści dla własnych środowisk. Jak pisze W. Philips Shively:

Jeżeli chcemy zrozumieć dlaczego tak się dzieje i jeżeli chcemy umieć kontrolować to, co się dzieje – to musimy uprościć nasze postrzeganie rzeczywistości³⁰.

Socjotechnika sterowania społeczeństwem polega na tym, by budować pozytywny wizerunek działań władzy, chociaż nie ma ona z diagnozowanymi przez podległe jej służby badawcze (resortowe, a więc zależne od władzy instytucje) faktami bezpośredniego związku. Kiedy rząd nie ma się czym pochwalić w sferze edukacyjnej, to jedynym „atutem”, na który może wskazać (tak, jakby to rzeczywiście mogło zależeć od jego polityki oświatowej) są hurraoptymistyczne interpretacje statystycznych danych, najlepiej międzynarodowych. Przejawem tych działań jest wybiórcze prezentowanie przez resort wyników osiągnięć z testów wiedzy i kompetencji uczniów, żeby można było mówić i pisać o sukcesach polskiej szkoły. Wcale to nie oznacza, że propagandowo skrojone dane są nieprawdziwe. Liczby są liczbami, a z faktami się nie dyskutuje, tylko przyjmuje je na wiarę. Im silniej propagandziści rządzących będą eksponować międzynarodowy, ba – światowy charakter takich badań, tym trudniej społeczeństwu przyjąć, że jest to tylko i wyłącznie osłona dla biznesowych interesów.

Polski rząd od lat i z premedytacją wykorzystuje program badań OECD/PISA do podejmowania strategicznych decyzji o znaczeniu dla władzy. Sięga po badania, które mają największy oddźwięk, ale wymagają specjalistycznego przygotowania do zrozumienia ich istoty i zasadności (bez-)stosowanej interpretacji danych. Nic dziwnego, że w takiej sytuacji mogą one angażować „bezwzględnych i złaknionych sławy adiunktów”³¹ lub złaknionych innych gratyfikacji profesorów. Gdyby polskiej władzy, MEN, rzeczywiście zależało na uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: jaka jest dynamika zmian w jakości wykształcenia, a więc w nabywanym poziomie osiągnięć uczniów w naszym systemie szkolnym, to zainwestowałaby w program badań podłużnych, bo tylko takie mogłyby wnieść naukowo wiarygodną na nie odpowiedź.

Badania PISA stanowią wprawdzie komparatystykę danych oświatowych, to jednak nie zostały one uzyskane w wyniku badań podłużnych. To są badania poprzeczne, które polegają na jednorazowym pomiarze zmiennej zależnej (wiedza i umiejętności) oraz zmiennych pośredniczących w odpo-

³⁰ W.P. Shively, *Sztuka prowadzenia badań politycznych*, przekł. Elżbieta Hornowska, Poznań 2001, s. 14.

³¹ Tamże, s. 47.

wiednio do reguł statystycznych pomiarów dobranej próbie. Jak słusznie pisze o tego typu badaniach Krzysztof Konarzewski, są to substytuty eksperymentu, gdyż tworzy się grupy reprezentujące wartości interesującej badacza zmiennej niezależnej, a po zbadaniu zmiennej zależnej wykrywa zależności między nimi. Badacz nie ingeruje jednak w przebieg zmiennej niezależnej, a więc nie jest podmiotem wprowadzającym potencjalne zmiany, lecz „korzysta ze zróżnicowania, które wytworzyło samo życie”³². Nie wolno zatem na ich podstawie wnioskować o występowaniu jakiegokolwiek dynamiki zmiennej zależnej w wybranej próbie badawczej. Nie dotyczą one przecież pomiaru osiągnięć szkolnych tych samych respondentów w kolejnych latach ich życia i rozwoju.

Badacz nie diagnozuje w ten sposób, w jakim stopniu założone w jego modelu teoretycznym zmienne niezależne (płeć, wykształcenie rodziców, poziom ekonomiczny rodziny itp.) wpływają na zmienne zależne (np. osiągnięcia testowe), gdyż nie są to badania eksperymentalne. Badacz na podstawie operacji statystycznych między zmiennymi wnioskuje co najwyżej o tym, w jakim stopniu te zmienne są ze sobą „powiązane” lub „nie powiązane”, a więc na ile ten związek między nimi jest silny, słaby lub w ogóle nie występuje. Tego typu diagnozy mają swoją wartość poznawczą, ale ich autorzy sami potwierdzają niejako między wierszami w jednej ze swoich rozpraw, że PISA pozwala jedynie „rzucić światło” na przyczyny możliwego postępu u uczniów pierwszych lat edukacji w szkołach ponadgimnazjalnych, bowiem prezentowane badanie „nie jest studium podłużnym”³³. Tymczasem, nasi południowi sąsiedzi, Czesi, skorzystali z możliwości poszerzenia badań PISA o narodową wersję w sposób właściwy, bowiem skonstruowali projekt PISA-L, to znaczy PISA-Longitudinalna³⁴.

Czescy naukowcy postanowili zbadać, zgodnie z powyższą metodologią, czy i jaką rolę odgrywają na progu przejścia ze szkoły średniej II stopnia do szkoły wyższej prymarne i sekundarne czynniki środowiskowe. Przypomnieli tezę Sorokina z 1959 roku, w myśl której w nowoczesnych społeczeństwach to szkoła systematycznie przejmuje selektywną funkcję rodziny w dostępie jednostek do dóbr kultury i wykształcenia. Sprawdzali, czy funkcja ta realizuje się sprawiedliwie, niejako bezpośrednio w wyniku dziedzicznych zdolności dzieci (także dziedzictwa materialnego rzutującego na

³² K. Konarzewski, *Jak uprawiać*, s. 65.

³³ R. Dolata, M. Jakubowski, A. Pokropek, *Polska oświata w międzynarodowych badaniach*, s. 85.

³⁴ N. Simonová, P. Soukup, *Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L*, [w:] *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*, red. Petr Matějů, Jana Straková, A. Veselý, Praha 2010.

efektywność uczenia się), czy częściowo niesprawiedliwie, skoro nie wszyscy mają ten sam dostęp do kształcenia. Czeska grupa dokonała najpierw analizy światowej literatury na temat niejasnych wpływów społecznych źródeł trajektorii kształcenia dzieci i młodzieży, by przygotować własny model badań podłużnych przy okazji PISA, a więc z udziałem uczestników tego programu, a nie dodanych wyników innych respondentów.

Głównym problemem badawczym czeskich badaczy PISA było: Jaką rolę odgrywają prymarne i wtórne czynniki społecznego wpływu uczniów szkół średnich na ich przyjęcie do szkoły wyższej w Republice Czeskiej? W analizie tej uwzględnili: środowisko rodzinne respondentów, ich zdolności uczenia się, płeć, typ ukończonej szkoły średniej i indywidualne aspiracje do dalszych studiów. PISA-L realizowana była w jej edycjach z lat 2003 i 2006 na tej samej próbie badawczej, która z racji zachowania dobrowolności udziału była w drugim pomiarze dużo mniejsza, ale i tak wystarczająca do wyciągnięcia wniosków z otrzymanych wyników³⁵. W roku 2003 uzyskano odpowiedzi od 6320 uczniów szkół średnich, zaś w trzy lata później spośród nich odliczyło się ich 21%, czyli 1300. Dla zachowania porównywalności struktury badawczej analizą objęto trzy czynniki: 1) obiektywną charakterystykę rodzinnego środowiska społecznego (międzynarodowy wskaźnik ESCS – Economic, Social and Cultural Status); 2) typ ukończonej szkoły średniej; 3) aspiracje studiowania w szkole wyższej³⁶.

Z czeskich badań podłużnych analizy źródeł nierówności społecznych rzutujących na zdanie egzaminu do szkoły wyższej wynika, że ma tu miejsce pozytywna korelacja między społeczno-ekonomicznymi czynnikami a mentalnymi zdolnościami uczniów. Zatem, im wyższy jest status społeczny rodziny respondentów, tym wyższy dziedziczą oni IQ. Do szkół ogólnokształcących o charakterze proakademickim uczęszczają uczniowie bardziej uzdolnieni (aż 90% absolwentów tzw. wieloletniego gimnazjum dostaje się na studia).

Podobna zależność dotyczy społecznego statusu rodziców i typów ukończonych przez nich szkół średnich oraz podjętych studiów. W tym świetle selekcja uczniów do poszczególnych typów szkół średnich, zróżnicowanych ze względu na ich program-profil ogólnoakademicki lub zawodowy oraz poziom egzekwowanych w nich wymagań potwierdza genetyczną zależność między społecznym środowiskiem życia uczniów a typem wybieranych przez nich szkół³⁷.

³⁵ *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, red. P. Matějů, J. Straková i in., Praha 2006.

³⁶ Tamże, s. 304 i n.

³⁷ Tamże, s. 318.

Jak się okazało, przy tych samych umiejętnościach uczniów i zbliżonym statusie społecznym ich rodzin, także ze względu na fiksację w zakresie aspiracji, istnieje ogromna przepaść co do prawdopodobnego podjęcia studiów w szkole wyższej między absolwentami średnich szkół zawodowych a szkół ogólnokształcących. To rodzice najsilniej determinują dalszą ścieżkę edukacyjną dzieci. Z badań podłużnych wynika, że:

(...) czeskie szkoły nie odgrywają (nie potrafią odegrać) w procesie kształtowania się aspiracji oraz w przejściu ze szkoły średniej do wyższej właściwie żadnego znaczenia. Ich rola spoczywa w zakonserwowaniu czy raczej umocnieniu kolejnej ścieżki edukacyjnej u piętnastolatków (a w przypadku wieloletnich gimnazjów, to nawet 3 lata wcześniej)³⁸.

Zakończenie

Jeśli nie wyciągniemy z naukowej komparatystyki wniosków, to wkrótce, także w Polsce, nastąpi faza wykluczania z uniwersytetów i struktur eksperckich krytycznych wobec powyższej polityki naukowców, stygmatyzowania ich, a ze szkolnictwa publicznego znikną na długie lata oddolne innowacje, rodzime eksperymenty pedagogiczne oraz będą zredukowane treści, które jeszcze w ramach obowiązującego *curriculum* nawiązują do narodowej tradycji i kultury. Warto zatem szukać odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście Polacy muszą przejść kolejną lekcję – tym razem ukrytego – totalitaryzmu, który za pomocą poprawnej politycznie globalnej edukacji nie tylko wzmocni rozproszoną władzę głównie ekonomicznych interesów, ale przede wszystkim zacznie niszczyć narodowe fundamenty kultury duchowej, suwerenności państwowej i podmiotowości obywateli?

Konieczne jest wprowadzenie przez polskich naukowców do podręczników z diagnostyki edukacyjnej oraz do metodologii badań pedagogicznych części analityczno-krytycznej dotyczącej Międzynarodowego Programu PISA/OECD. Pozwoli to z jednej strony na zmianę kultury myślenia krytycznego wśród kadr nauczycielskich i pedagogicznych, ale także zmusi polityków do liczenia się z naukowymi podstawami metodologii badań oświatowych. Jak trafnie pisze K. Konarzewski:

Proces badawczy to twórcza wymiana sugestii płynących ze świata teorii i świata empirii. Wizja końca wpływa na jego początek, a początkowe przedzałożenia wpływają na koniec. Świadome uczestnictwo w tym procesie jest niemożliwe bez skutecznego porozumiewania się, czyli ujmowania tego, co intuicyjne i mgliste, w inter-

³⁸ Tamże, s. 320

subiektywnych pojęciach, tak by stało się jasne i wyraźne, ujawniło swoje mocne i słabe strony³⁹.

Nie może być jednak kontynuowany proces uczestniczenia Polski w Międzynarodowym Programie PISA, który ma służyć tylko i wyłącznie pijarowi Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz indywidualnym korzyściom części naukowców, którzy rozmijają się nie tylko z metodologią badań naukowych, ale też unikają jej bezwzględnego stosowania w praktyce.

BIBLIOGRAFIA

- Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe*, red. Arnošt Veselý, Martin Nekola, Sociologické Nakladatelství SLON, Praha 2007.
- Badanie PISA. *Umiejętności polskich gimnazjalistów – pomiar – wyniki – zadania testowe z komentarzami*, red. Michał Federowicz, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa: 2007.
- Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A., *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2013.
- Fend H., *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Juventa Verlag, Weinheim u. München 1998.
- Geissler H., Mouralová M., *Komparativní přístupy při zkoumání veřejných politik*, [w:] *Současné metodologické otázky veřejné politiky*, red. M. Nekola, H. Geissler, M. Mouralová, Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, Praha 2011.
- Heinemann K.-H., *Verhindern PISA und Bologna Bildung? Pädagogik*, 2008, 4.
http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/other_documents/isced_2011/ISCED_2011.zip [dostęp: 28.10.2013].
- http://ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=98 [dostęp: 22.01.2015].
- <http://offfundacja.pl/list-otwarty-do-dyrektora-pisa-dra-andreasa-schleichera/> - [dostęp: 10.10.2014].
- <http://offfundacja.pl/listy-otwarte-do-minister-katarzyny-hall-i-prof-zbigniewa-marciniaka/> [dostęp: 10.10.2014].
- <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/misja> [dostęp: 22.01.2015].
- http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=99 [dostęp: 26.01.2015].
- J. Průcha, *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, red. B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Janík T., Najvarová V., *Problémy školního vzdělávání ve světle výzkumů TIMSS a PISA (Porovnání situace v České Republice a v Německu)*, [w:] *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*, Karolinum, Praha 2006.
- Keller J., Tvrdý L., *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*, Sociologické nakladatelství, Praha 2008.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.

³⁹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać*, s. 9.

- Kwieciński Z., *Problematyka odpadu szkolnego we wsi peryferyjnej*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1970, 3, 4.
- Kwieciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń-Olsztyn 2002.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.
- (Ne)rovnné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České Republice, red. P. Matějů, J. Straková i in., ACADEMIA, Praha 2006.
- PISA 2012 Ergebnisse im Fokus Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können, <http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Zusammenfassung.pdf> [dostęp: 23.01.2015].
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Radtke F.-O., *Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*, [w:] <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf> [dostęp: 3.11.2013].
- Shively W.P., *Sztuka prowadzenia badań politycznych*, przekł. Elżbieta Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Simonová N., Soukup P., *Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L*, [w:] *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*, red. Petr Matějů, Jana Straková, A. Veselý, Sociologické Nakladatelství SLON, Praha 2010.
- Szymański M.J., *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, PWN, Warszawa 1988.
- Szymański M.J., *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, IBE, Warszawa 1996.
- Śliwerski B., *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, Pedagogika Społeczna, 2013, 4.