

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych

Staranna i krytyczna analiza wyników PISA jest [...] obowiązkiem każdego badacza zjawisk oświatowych, a wsłuchiwanie się w rezultaty tych analiz – podstawowym obowiązkiem polityków edukacyjnych (Dolata i in. 2013, s. 128).

ABSTRACT: Critical approach to international PISA survey in Poland.

The analysis is based on critical approach to international PISA survey, which results are wrongly used by the Ministry of Education for its school reforms and to manipulate public opinion on the alleged success of government. It is amazing that in Poland, which systematically takes part every three years to measure school achievement of fifteen year olds since 2000, researchers still have not made a critical analysis of both the methodological assumptions of these studies, as well as the meaning of their conduct.

PISA measurement tells us nothing about the process of learning. Moreover, it does not present its conditions. It does not reveal who and how educate our children and under what kind of conditions. There are totally ignored the socio-political, macro-educational and system changes of the country of origin of students and their everyday life environment. It is the highest time to remove the mask of the statistical data manipulation in case of political interests of bureaucrats.

KEYWORDS: education, testing, PISA, manipulation, educational attainments, educational policy.

Wystarczył krótki czas, by w naszym kraju całkowicie zamarł nurt badań krytycznych w odniesieniu do międzynarodowych porównań osiągnięć szkolnych uczniów. Kiedy natrafiłem na publikację warszawskich socjopedagogów – Romana Dolaty, Macieja Jakubowskiego i Artura Pokropka pt. *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności PISA OECD. Wyniki*,

*trendy, kontekst i porównywalność*¹, bardzo się ucieszyłem. Sądziłem, że skoro PISA jest przedmiotem poważnych studiów i analiz w krajach OECD, to może i w Polsce ktoś postanowił wreszcie dokonać rzetelnej ich analizy. Niestety, rychło okazało się, że zachęta autorów do krytycznej myśli była adresowana jedynie do polityków edukacyjnych, czyli ich przełożonych. Szkoda, że ci, którzy kilka lat temu czynnie uczestniczyli w ich współtworzeniu czy też prowadzili przy tej okazji własne badania naukowe z ramienia PAN, nie pokusili się o jakąś krytykę. Cóż więc mają uczynić politycy edukacyjni, kiedy otrzymują samopochwalny hymn?

Mimo wszystko wspomniana tu rozprawa 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. Można też zajrzeć na polską stronę Programu Międzynarodowej Oceny Uczniów OECD/PISA, która zawiera informacje o tym programie, jego cele i opis, raporty a nawet przykładowe, także odtajnione z edycji 2006 r. zadania, jakie musieli wykonać polscy piętnastolatki². Niestety, nie znajdziemy na niej ani jednego odniesienia do jakiegokolwiek krytyki PISA, w tym do sporu o nieuprawnione wyciąganie niektórych wniosków z ich wyników. Nie uwzględniono też wykazu żadnych publikacji naukowych polskich autorów, jak M.J. Szymańskiego czy Z. Kwiecińskiego, którzy przeprowadzili wielokrotnie lepsze diagnozy dla zrozumienia uwarunkowań osiągnięć edukacyjnych młodzieży w naszym kraju – obejmujące m.in. powody analfabetyzmu i zróżnicowania osiągnięć szkolnych wśród uczniów polskich szkół. Jedyną publikacją, którą się eksponuje na tej stronie, jest praca pod redakcją kierownika tego programu w naszym kraju dr. hab. Michała Federowicza (2007).

Autorzy rozpraw z metodologii badań pedagogicznych nie uczą przyszłych pedagogów czym są międzynarodowe badania porównawcze, np. PISA, jakie są ich warianty, modele oraz jak należy odczytywać ich wyniki. Niestety, nie pisze o nich Krzysztof Rubacha, gdyż pozostając w pozytywistycznym schemacie metodologicznym, usilnie chce nas przekonać, że w doniesieniu do badań nad edukacją musi istnieć odrębna, na najwyższym poziomie metodologia badań wyłącznie nastawiona na edukację jako praktykę społeczną, głównie na formowanie zdolności życiowych człowieka, opiekę nad nim, jego kształ-

¹ Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

² http://www.ifispan.waw.pl/index.php?lang=pl&m=page&pg_id=98 odczyt z dn. 3.11.2013.

cenie, nauczanie, uczenie się i wychowanie. *Nie mówimy o metodologii jakiejś nauki, lecz o metodologii badań nad edukacją. I nie jest to przypadek. Tę formę praktyki społecznej badają pedagodzy – najwięksi jej beneficjenci, ale także adepci psychologii i socjologii. Wszyscy oni posługują się metodologią nauk społecznych i ten podręcznik jest również na niej oparty* (Rubacha 2008, s. 9). Troska o „dociągnięcie” do najwyższych standardów metodologicznych badań ilościowych pedagogów sprawiła, że autor ten nie dostrzegł, poza wymienionymi wyżej naukami, tych, które zadecydowały o interesujących mnie w tym miejscu badaniach komparatystycznych OECD/PISA.

Tymczasem rządy nie potrzebują badań, których istotą będzie dociekanie prawdy o edukacji i jej uwarunkowaniach, gdyż one potrzebują diagnoz do celów makiawelistycznych, do manipulacji społeczeństwami, by móc realizować cele polityczne pod pozorem troski o wartości edukacji jako środka do wykształcenia młodych pokoleń. Lekceważyliśmy przez lata nauki o polityce i ich metodologię badań, bo pozostała nam jeszcze w pamięci ordynarna polityologia w służbie totalitarnego reżimu sowieckiego. Niestety, ale państwami rządzą politycy, a nie eksperci, a zatem im są potrzebne badania, które będą sprawiać politykom wiele przyjemności, 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 sobie z codzienną rzeczywistością, by ją móc 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 rzeczywistości* (Shively 2001, s. 14).

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 instytucji) 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. Równie dobrze można by przypisać MEN, że dzięki jego polityce wzrosła hodowla trzody chlewnej, skoro na lekcjach biologii przekazuje się uczniom wiedzę na temat zwierząt domowych. Przejdźmy

zatem do faktów, skoro to od ich prezentacji zależy wyciągnięcie wniosków z dociekania ich przyczyn.

W moim przekonaniu polski rząd od lat i z premedytacją wykorzystuje program badań OECD/PISA do podejmowania strategicznych decyzji o znaczeniu dla władzy. Sięga po badania, która 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 złąknionych sławy adiunktów* (Shively 2001, s. 47). lub złąknionych 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 zainwestowano by w program badań podłużnych, bo tylko takie mogłyby wnieść wiarygodną na nie odpowiedź. Tymczasem tak się nie stało. Dlatego uważam za swój naukowy obowiązek włączenie się w nurt krytyki, której rolą jest demistyfikowanie makropolitycznej gry kosztem jakości edukacji młodych pokoleń.

Program PISA jest realizowany co trzy lata od 2000 roku w 32, a od 2009 roku w 65 państwach świata, należących nie tylko do obszaru OECD (Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju). Obejmuje on pomiar wiedzy i umiejętności piętnastoletnich uczniów za pomocą testów w trzech obszarach: czytania, matematyki i wiedzy przyrodniczej (*science*). Za każdym jednak razem kładzie większy nacisk na jedną z tych trzech kompetencji, która jest oceniana na podstawie ponad 100 zadań testowych. W niektórych państwach dokłada się jeszcze diagnozowanym uczniom zadania z tzw. opcji narodowej, by sprawdzić, jak jest realizowana nasza podstawa programowa w szkołach ponadgimnazjalnych. To, w czym są porównywane osiągnięcia naszych uczniów z wynikami młodzieży z pozostałych 64 państw, nie ma jednak związku z realizowanymi w naszych szkołach programami kształcenia. I to jest pierwsza kluczowa do porównań kwestia wskazująca na to, że mierzy się poziom czegoś, co wcale nie było i nie musiało być przedmiotem kształcenia.

Konstrukcja zadań testowych wynika z założeń międzynarodowych ekspertów, którzy przyjmują możliwie wspólną dla uczących się w tych krajach wiedzę i umiejętności, ale – jak twierdzą konstruktorzy zadań – pod takim kątem, aby były one niezbędne w dorosłym życiu, na rynku pracy. Ten jednak w każdym kraju jest inny i czego innego oczekuje od poszukujących pracy. W jednym państwie będzie się zwracać uwagę na innowacyjność, umiejętności do współpracy, niezależność, kreatywność, a w innym lojalność, posłuszeństwo, dyspozycyjność i odtwórcze realizowanie wzorów pożądanых zachowań. Tym samym prezentowane wyniki są oderwane od kontekstu społeczno-go-

spodarczego, kulturowego i tradycji narodowych kraju, w którym ów pomiar był przeprowadzany a są ze sobą zestawiane tak, jakbyśmy wszyscy żyli w takich samych warunkach i mieli być przygotowywani do pracy w niemalże tożsamy okolicznościach i wymaganiach.

Perspektywa pożądaných umiejętności jest zatem lokowana w krótkim czasie, bowiem testuje się piętnastolatków z założeniem, że z aktualną wiedzą i umiejętnościami znajdują się na rynku pracy najwcześniej za 3 lata. Cóż to za perspektywa dla procesu kształcenia, żeby trzeba było się nią przejmować i trąbić na alarm, gdy wyniki są niekorzystne lub chwalić się, jeśli są wysoce pozytywne, skoro nikt tak naprawdę nie wie, jak będzie wyglądał rynek pracy za lat trzy, pięć czy dziesięć. Tymczasem system edukacji musi być podporządkowany perspektywie kształtowania kompetencji uczących się z wyprzedzeniem kilkunastoletnim, ale elastycznie modyfikowanym tak często, jak jest to konieczne ze względu na nowe odkrycia naukowe, nowe technologie i źródła wiedzy. Statyczny zatem pomiar „biegłości” młodzieży rozmija się z czynnikami, które istotnie rzutują na jej poziom, aczkolwiek co trzy lata jest on także zmieniany treściowo. Co to jednak oznacza? Świadczy to o tym, że porównywanie wiedzy i umiejętności na podstawie testów, które są także zmieniane co trzy lata, czyni je częściowo nieporównywalnymi. Mierzy się bowiem po kilku latach częściowo to, czego pierwsze roczniki PISA-nek nie znały i nie potrafiły, ale to one są kryterium odniesienia.

Politycy powiadają np., że polska młodzież w 2012 roku uzyskała nieco wyższe wyniki, niż ta z 2000 roku, toteż mamy powód do dumy. Tymczasem uzyskany wynik uczniów danego rocznika dotyczy precyzyjnie tylko i wyłącznie tej właśnie populacji w danym kraju. Nie można zatem wyciągać wniosku o tendencjach czy trendach zmian, jakie nastąpiły w (byle-)jakości procesu kształcenia na podstawie wyników rocznika urodzonego w 1985 r. z rocznikiem uczniów, którzy przychodzili na świat w kolejnych latach – 1988, 1991, 1994 czy 1997. Każdy z tych roczników, wyłączając już kwestie indywidualnych różnic osobowościowych i społeczno-kulturowych, dorastał, wychowywał i kształcił się w innych szkołach, pod okiem innych nauczycieli, w wielu przypadkach także z innych podręczników a także w innych warunkach makroekonomicznych polskiego szkolnictwa itp. Jakże więc porównywać ze sobą nieporównywalne już próby w każdym z krajów, niezależnie od tego, że dochodzi tu jeszcze czynnik różnic kulturowych, politycznych i gospodarczych innych państw, które są dobierane losowo?

O badaniach PISA w kontekście krytycznym użył kilka lat temu określenia PISA-nki socjolog edukacji Zbigniew Kwieciński, kiedy zasygnalizował nieuczciwe praktyki w realizacji badań PISA – Programu Międzynarodowej Oce-

ny Umiejętności Uczniów (Programme for International Student Assessment), a sprowadzające się do unikania w doborze do testowanej próby uczniów o najniższych kompetencjach (Kwieciński 2012, s. 277). Istotnie, kwestionariusze z zadaniami PISA nie trafiają przecież do uczniów w pełnych w swoim składzie osobowym klas szkolnych, ale dobierani są losowo według roku urodzenia z danej szkoły. Tak więc zdobywali wiedzę i umiejętności w innych strukturach społecznych i z udziałem także częściowo innych nauczycieli. Badania PISA – chociaż są badaniami porównawczymi – to jednak nie są badaniami podłużnymi, ale poprzecznymi, które polegają na jednorazowym pomiarze zmiennej zależnej (wiedza i umiejętności) w wybranej 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 zależność między nimi. Badacz jednak nie ingeruje w przebieg zmiennej niezależnej, a więc nie jest podmiotem wprowadzającym potencjalne zmiany, lecz *...korzysta ze zróżnicowania, które wytworzyło samo życie* (Konarzewski 2000, s. 65). 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. Ba, my nie badamy w ten sposób, jak przez badacza założone w jego modelu teoretycznym zmienne niezależne (płeć, wykształcenie rodziców, poziom ekonomiczny rodziny itp.) wpływają na zmienne zależne (np. osiągnięcia szkolne), 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 „niepowiązane”, a więc na ile ten związek jest silny, słaby lub w ogóle nie występuje.

W innym miejscu sami autorzy tego raportu stwierdzają – po porównaniu wyników na skali czytania dla uczniów różnych typów szkół i klas w szkołach ponadgimnazjalnych (a było to dodatkowe badanie przy okazji PISA) – że umiejętności wśród uczniów liceów ogólnokształcących różnią się znacząco, natomiast nie ma żadnych różnic istotnych statystycznie między uczniami szkół zawodowych (zasadniczych i techników czy liceów profilowanych). Jak to tłumaczą? Tym, że uczniowie są w trudnym okresie rozwojowym (a tych z liceów ogólnokształcących to nie dotyczy? Oni są w innym okresie? Dojrzenia), co *...nie przekłada się na postęp w zakresie kompetencji intelektualnych. By zachodził postęp, potrzebny jest skuteczny trening danej kompetencji, [...] a w szkołach zawodowych nie kładzie się na to akcentu, tylko na kształcenie praktyczne. No i... W końcu musimy pamiętać, że to nie jest badanie podłużne. Gdyby cała populacja uczniów klas I szkół ponadgimnazjalnych kontynuowała*

naukę w tych samych typach szkół, uzyskany wynik można by z większą pewnością traktować jako miarę postępów. Tak jednak nie jest. Po klasie I następuje kolejny proces selekcji – słabsi uczniowie wykruszają się z liceów ogólnokształcących i trafiają do II klas szkół zawodowych (Dolata i in. 2013, s. 84). Ba, nieco dalej wzmacniają tę konstatację: Fakt, że prezentowane badanie nie jest studium podłużnym, ma jeszcze jedną ważną konsekwencję. Nie potrafimy mianowicie stwierdzić, czy między III klasą gimnazjum a I klasą szkół zawodowych istnieją znaczące różnice w poziomie wykonania testu PISA (Dolata i in. 2013, s. 85).

O upolitycznieniu badań PISA tak, by służyły one jedynie władzy, a nie wszystkim podmiotom zainteresowanym jakością edukacji w Polsce najlepiej świadczy fakt, że traktuje się je jako okazję do generowania także indywidualnych zysków ich wykonawców, czyli niestety naukowców. Oczywiście, ze swojego zadania wywiązują się znakomicie, tylko zarazem potwierdzają, że nie o dociekanie prawdy tu chodzi, tylko służalczość wobec makiawelistycznej władzy MEN. Tu każda strona musi mieć jakąś korzyść. To też tłumaczy powody, dla których autorzy wspomnianego studium w ogóle nie dokonują krytyki ani też obowiązującego w standardach badań naukowych chociażby przeglądu literatury przedmiotu. Ta ich w ogóle nie interesuje, jeśli miałyby odsłonić sens uczestniczenia w takim programie. Tymczasem, o czym sami zresztą piszą w swoim studium, program PISA zezwala na to, by uczestniczące w nim kraje przeprowadziły przy tej okazji dodatkowe pomiary z wykorzystaniem testów PISA w innych grupach wiekowych.

Polscy twórcy z tego skorzystali, tylko jakby nie zrozumieli lub nie chcieli dostrzec owej szansy, by pójść w kierunku badań podłużnych. Oni postanowili bronić idei gimnazjum i wzmocnić projekt Edukacyjnej Wartości Dodanej, dlatego polski zespół PISA zebrał dodatkowe dane o wynikach uczniów biorących udział w badaniu w klasach I i II szkół ponadgimnazjalnych na egzaminie gimnazjalnym ...*Dysponując wynikami uczniów na progu szkoły ponadgimnazjalnej oraz rezultatami w testach PISA rozwiązywanych przez uczniów pod koniec klas I lub II, możemy zastosować model tzw. edukacyjnej wartości dodanej (EWD), pozwalający na ocenę względnej efektywności nauczania w różnych typach szkół średnich (Dolata i in. 2013, s. 82). Nie będę tego w tym miejscu analizował, gdyż odbiega to od zasadniczego tematu mojego artykułu. Oczywiście, że tego typu badanie ma swoją wartość poznawczą, ale ich autorzy i w tym przypadku potwierdzają, że pozwalają one jedynie „rzucić światło” na przyczyny możliwego postępu u uczniów pierwszych lat edukacji w szkołach ponadgimnazjalnych. Tyle tylko, że znowu – jak sami to przyznają – prezentowane badanie ...nie jest studium podłużnym (Dolata i in. 2013, s. 85), co musi mieć daleko idące konsekwencje interpretacyjne. Polscy PISA-nkowcy połączy-*

li wyniki polskiej próby PISA z 2006 roku z wynikami uczniów na egzaminie gimnazjalnym, by mogli na tej podstawie odczytać *...względny postęp czyniony przez uczniów między 15. (egzamin gimnazjalny) a 16. rokiem życia (PISA 2006, opcja narodowa, 9. rok nauki, czyli I klasa szkoły ponadgimnazjalnej) lub 17. rokiem życia (PISA 2006, opcja narodowa, 10. rok nauki, II klasa szkoły ponadgimnazjalnej)* (Dolata i in. 2013, s. 87). Tymczasem nasi południowi sąsiedzi, Czesi, skorzystali z możliwości poszerzenia o narodową wersję badań PISA w sposób właściwy, bowiem skonstruowali projekt PISA-L, to znaczy PISA-Longitudinalna (Simonová, Soukup 2010). Oni rzeczywiście chcieli zbadać w sposób podłużny, 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. Warto sprawdzić czy ta funkcja realizuje się sprawiedliwie, niejako bezpośrednio w wyniku dziedziczonych zdolności dzieci (także dziedzictwa materialnego rzutującego na 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 PISA-nkowców było: jaką rolę odgrywają prymarne i wtórne czynniki społecznego wpływu uczniów szkół średnich na ich przyjęcie do szkoły wyższej w Republice Czeskiej? W tej analizie 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 uzyskanych wyników (Matějů, Straková (red.) 2006). W roku 2003 uzyskano odpowiedzi od 6320 uczniów szkół średnich, zaś spośród nich trzy lata później odliczyło się ich 21%, czyli 1300. Dla zachowania porównywalności struktury badawczej analizą objęto 3 czynniki: 1) obiektywna charakterystyka rodzinnego środowiska społecznego (międzynarodowy wskaźnik ESCS – Economic, Social and Cultural Status), 2) typ ukończonej szkoły średniej, 3) aspiracje studiowania w szkole wyższej (Matějů, Straková (red.) 2006, s. 304 n.).

Z czeskich badań podłużnych analizy źródeł nierówności społecznych rzutujących na zdanie egzaminu do szkoły wyższej wynika, że zachodzi tu

pozytywna korelacja między społeczno-ekonomicznymi czynnikami a mentalnymi zdolnościami uczniów. Im zatem jest wyższy 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 szkół* (Matějů, Straková (red.) 2006, s. 318). 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)* (Matějů, Straková (red.) 2006, s. 320).

Powróćmy do polskich badań PISA. Porównywalność poziomu trudności zadań między rocznikami testowanych uczniów jest efektem bardzo żmudnych prac ekspertów, którzy starają się zapewnić w każdej edycji zadania o tym samym zakresie trudności, by uchwycić treść kompetencji i skalę ich poziomu (niski, średni, wysoki). Tak więc dopasowanie do danych opiera się na jednym parametrze, jakim jest poziom trudności zadań, które są tak konstruowane, żeby względnie wyeliminować różnice między grupami uczniów według ich płci, miejsca zamieszkania i pochodzeniem społecznym oraz statusem ekonomicznym, ale te i tak nie są tożsame, ale co najwyżej zbliżone do siebie pod względem statystycznym. Uczniowie rozwiązują trzy typy zadań testowych w ciągu 2 godzin, a mianowicie: 1) zadania jednokrotnego wyboru; 2) zadania typu „prawda-falsz”; 3) zadania otwarte, w których uczeń sam formułuje odpowiedź na pytanie.

Wyniki PISA mówią nam coś o naszych uczniach, o niewidocznych i obcych nam uczniach z innych państw, ale nie mogą być one podstawą do analizy trendów w edukacji i wykształceniu osób w różnych krajach, jak i w każdym z nich z osobna. My niewiele wiemy o tych, którzy uczestniczyli

w tym pomiarze, gdyż informacja o ich płci, miejscu zamieszkania i statusie społecznym rodziców jest w tym przypadku nieistotna dla wyciąganych wniosków. To są zaledwie zmienne pośredniczące, a nie czynniki zmiany, wpływu na poziom rozwoju badanych uczniów. Tak więc różnicujemy ich ze względu na mało istotne cechy własne i środowiskowe w oderwaniu ich jednak od czynników bezpośredniego wpływu w skali mikro-, mezo- i makrowychowawczej czy/i dydaktycznej. Dokonujemy pomiaru czegoś na wyjściu, nie mając zupełnie wiedzy o tym, jakimi badani byli na wejściu, a więc zanim wkroczyli na ścieżkę własnej edukacji na danym poziomie kształcenia. Pomiar PISA nic nam nie mówi o procesie kształcenia, o jego uwarunkowaniach, o tym, kto i jak kształci nasze dzieci oraz w jakich warunkach. Całkowicie pomija przemiany systemowe, społeczno-polityczne i makroświatowe kraju pochodzenia uczniów tak samo, jak stan kondycji psychofizycznej uczniów w dniu, w którym muszą przez kilka godzin wypełniać kilkanaście zeszytów z kilkudziesięcioma zadaniami w każdym z nich.

Nikt nie chce mówić i pisać o kuchni całej maszyny biurokratów, euroedukatorów, którzy żyją z tego, co sami wygenerują, ale nie ma to żadnego wpływu ani na losy osób testowanych, ani na zmiany w systemach edukacyjnych państw OECD. Jest to rodzaj zabawy polityków statystycznymi grami, z których można bardzo dobrze żyć, będąc ich konstruktorem, ale w niczym nie przyczyniać się do jakości procesu kształcenia. Polska uczestniczy od roku 2000 w badaniach PISA, ale żaden z rządów nie wykazał, co na ich podstawie, i dlaczego, zostało zmienione w polskim szkolnictwie. Mierzenie osiągnięć staje się zatem sztuką dla edukatorów, okazją do wyciągania z unijnej kasy milionów euro, które wpompowane w system szkolny przyniosłyby więcej pożytku, niż wynikająca z nich pseudodiagnoza. To dowód na to, jak można pasożytować na systemie edukacyjnym, niczego do niego nie wnosząc.

Jak podają autorzy propagandowej publikacji na ten temat, w 2000 roku w badaniach PISA uczestniczyli jeszcze absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej, ale już w 2003 roku byli nimi uczniowie ostatniej klasy trzyletniego gimnazjum. Warto zwrócić uwagę na to, że w 2000 roku w testach PISA brali udział uczniowie I klasy zasadniczych szkół zawodowych i to ponoć ich słabe wykształcenie sprawiło, że Polacy wypadli tak słabo, gdyż uzyskali wyniki poniżej średniej państw OECD. Wystarczyło jednak to, że w wyniku reformy strukturalnej, a nie reformy jakości kształcenia po tamtych fatalnych wynikach, do PISA nie dopuszczono już uczniów szkół zawodowych, gdyż byli w tym wieku jeszcze gimnazjalistami, by ów wynik podskoczył po 3 latach w stosunku do poprzedniej grupy respondentów o kilkanaście punktów. Oczyszczone strukturalnie pole do kreatywnej statystyki edukacyjnej pozwoliło polskiemu

rządowi na rozpoczęcie drogi ku samochwalstwu i poprawianiu kondycji finansowej osób zaangażowanych w PISA-nkowy przemysł.

Kiedy kolejny rocznik gimnazjalistów z 2006 roku został poddany badaniu PISA stwierdzono, że jego już znacznie wyższe wyniki są dowodem na pozytywny wpływ zmian wprowadzonych dzięki reformie ustroju szkolnego. Tymczasem z reformą ma to tyle wspólnego, że ci najslabsi gimnazjaliści, którzy najczęściej trafiali do zasadniczych szkół zawodowych, byli wykluczani z tych badań przez dyrektorów szkół. Dobór dla był PISA losowy, ale losowi trzeba było jakoś pomóc. A że w naszym kraju urzędnicy MEN wraz z podporządkowanymi sobie wizytatorami kuratorskimi mają od czasów socjalizmu opanowane i sprawdzone techniki manipulacji dobozem próby, to – jak pisał Z. Kwieciński: *Radość kilku ministrów z gwałtownej poprawy wyników polskich uczniów w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych, jako dowodu ich słusznej polityki, była podbudowana prawdopodobnie manipulacją na próbie badanych: 9,6% wylosowanych nie wyraziło zgody na udział w badaniach, dalszych 9,6% nie stawilo się na badania testowe. Czy ci uczniowie, którzy odmówili udziału w badaniach, to byli słabsi czy lepsi w osiągnięciach szkolnych?* (Kwieciński 2012, s. 277).

Oto jaki wyciąga się wnioski z danych: *...pozytywne efekty reformy ujawniły się być może z opóźnieniem, co widać w poprawie między edycjami PISA 2003 i 2006. To może być efekt zmian wprowadzonych wraz z reformą ustroju szkolnego, które wymagały czasu, aby ujawnić swój pozytywny wpływ. Między 2006 a 2009 rokiem nie obserwujemy żadnej zmiany, co pokazuje, że system nauczania gimnazjalnego ustabilizował się po pozytywnym – ale też wymagającym dostosowań – szoku, jakim była reforma* (Dolata i in. 2013, s. 34). Można by potocznie zapytać, co ma piernik do wiatraka? Autorzy formułują wnioski, które nie mają żadnej wiarygodności, bowiem równie dobrze można byłoby stwierdzić, że w kraju poprawił się klimat, była mniej surowa zima i dlatego uczniowie uzyskali nieco lepsze wyniki. Jaki jest dowód na to, że zmiana ustrojowa systemu szkolnego ustabilizowała poziom osiągnięć szkolnych u gimnazjalistów innego zupełnie rocznika? A może trzeba by było zwrócić uwagę, że tak wysoki wynik był następstwem tego, że badani w 2006 roku uczęszczali do zupełnie innych już szkół podstawowych, bo przecież urodzili się już po roku 1990?

Porównywanie wyników rocznika pierwszej edycji PISA (2000 r.) z następnymi jest nonsensowne. Zreflektowali się autorzy, kiedy przyznali, że niewielka, ale jednak mająca miejsce zwyżka wyników PISA między 2006 a 2009 rokiem jest *...nieistotna statystycznie, a więc nie można stwierdzić, że jakakol-*

wiek poprawa nastąpiła (Dolata i in. 2013, s. 36)³. Kilka akapitów dalej zaprzeczyli sobie, stwierdzając: *Polska należy do grupy dziewięciu krajów, w których wyniki znacząco wzrosły (o 15 punktów lub więcej na skali PISA)* (Dolata i in. 2013, s. 37). Cóż to za naukowcy, którzy najpierw stwierdzają, że coś jest nieistotne statystycznie, by za chwilę stwierdzić, że jest to istotne w ogóle, na tle innych państw OECD? W tej publikacji wielokrotnie wyprowadza się fałszywy wniosek z tych badań i własnych, wcześniejszych interpretacji statystycznych. W następnym akapicie, jak mantrę powtarza się: *Polska jest bowiem jednym z niewielu krajów, którym udało się w stosunkowo krótkim czasie tak podnieść swoje wyniki i osiągnąć poziom znacznie bliższy krajom najlepszym. Sukces ten jest wiązany, zapewne słusznie, z reformą edukacji z 2000 roku.* (Dolata i in. 2013, s. 38). A jednak autorzy mają rację, Polsce – czytaj rządowi, a nie nauczycielom i ich uczniom – w wyniku reformy ustroju szkolnego udało się w krótkim czasie podnieść wyniki i osiągnąć ich powyższy poziom. Wstyd. No, ale jednym z autorów jest obecny wiceminister edukacji. Trudno, by odsłaniał prawdę o tych manipulacjach, ale i tak w opisie badań nie da się tego fałszu ukryć.

Zdumiewający wniosek wyprowadzają z tych diagnoz polscy interpretatorzy. Sugerują bowiem na podstawie analizy wzrostu wydatków na uczenia w wybranych krajach OECD, że skoro nie poprawiają się w nich wyniki PISA, to *...nie ma bezpośredniej zależności między zmianą w nakładach a zmianą w wynikach PISA. Przeciętnie dla 26 krajów OECD, w których dane z edycji PISA 2000 oraz 2009 są porównywalne, średnie wyniki pozostały bez zmiany* (Dolata i in. 2013, s. 39). Ba, w tej analizie jest więcej generalizowanych wniosków bez odniesień do faktycznych danych systemowych poszczególnych państw. Oto stwierdza się na s. 44: *PISA zapoczątkowało też dyskusję nad sensownością systemu, w którym uczniów bardzo wcześnie dzieli się na ścieżkę zawodową i akademicką. Wiele niemieckich landów już opóźniło moment tego podziału, a kolejne planują reformy w tym zakresie. Badanie PISA pokazuje bowiem, że w krajach ze wczesną selekcją uczniów obserwuje się znacznie większe zróżnicowanie wyników, szczególnie z powodu niskich osiągnięć uczniów najsłabszych i pochodzących z nieuprzywilejowanych rodzin* (Dolata i in. 2013, s. 44). Jak można wyciągać wnioski z czegoś, co nie było przedmiotem badań? Czyżby eksperci PISA byli jasnowidzami i dostrzegli zależności, których w ogóle nie diagnozowali? A może chodzi tu o to, by polskiemu społeczeństwu dać prze-

³ Przy czym już na s. 41 stwierdza się: *...ten wynik jest na krawędzi istotności statystycznej. Albo coś jest nieistotne, albo jest na krawędzi?*

kaz, że im dłużej są nasi uczniowie w systemie kształcenia ogólnego, tym lepiej? No i niewątpliwie dla wiceministra pojawiła się kolejna przesłanka, że wcale nie trzeba podwyższać budżetu na edukację, skoro i tak nie wpływa to na wzrost osiągnięć uczniów.

Zupełnie absurdalne są interpretacje danych PISA dotyczące powodów poprawy osiągnięć uczniów ze względu na ich płeć. Najpierw autorzy tej manipulacji stwierdzają, że nie można porównywać danych między wynikami PISA z roku 2000 i 2009, aby na koniec rozdziału stwierdzić: *Wyraźnie widać, że zmiany wśród chłopców mają zupełnie inny charakter. Poprawili oni swoje wyniki bardzo znacznie między 2000 a 2003 rokiem. Między 2006 a 2009 rokiem naj słabsi chłopcy nie poprawili swoich rezultatów, a najlepsi nieco je pogorszyli, choć ich wyniki są niemal takie same w 2009, jak w 2003 roku* (Dolata i in. 2013, s. 49). Tak więc dla jednych wniosków nie należy porównywać wyników PISA między rokiem 2000 a 2009, a dla innych nawet należy. Skoro w 2003 i 2006 roku badani byli gimnazjalistami, to dlaczego w tym przypadku nie stwierdzono, że ten typ szkoły w niczym nie przyczynił się do poprawy rezultatów uczenia się wśród chłopców, co ewidentnie wynika z danych empirycznych? Uderzałoby to w pozytywny mit o wartości gimnazjum w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Tymczasem jest odwrotnie, bowiem stabilizuje ono poziom analfabetyzmu wtórnego i funkcjonalnego.

Ostatni z rozdziałów opracowania warszawskich naukowców dotyczy odpowiedzi na pytanie, co rzutuje najsilniej na osiągnięcia szkolne uczniów? To jest niesłuchanie ważny problem, bowiem rozwiązanie go z uwzględnieniem zmiennych, jakie zostały uwzględnione w badaniach PISA, demistyfikuje rolę szkoły w tym zakresie, a zarazem sens prowadzenia tego typu diagnoz, by usilnie wmawiać społeczeństwu, że dzięki nim można poprawiać jakość edukacji. Otóż już od lat 70. XX wieku znane są wyniki badań obejmujących ponad pół miliona uczniów oraz ok. 60 tys. nauczycieli z ponad 4 tys. szkół, w świetle których osiągnięcia szkolne uczniów są silniej powiązane ze społecznym pochodzeniem uczniów niż z jakością szkoły (Dolata i in. 2013, s. 98). Tego typu zależność znalazła już swoje upełnomocnienie w teorii kulturowej deprywacji, którą uzasadniają badania potwierdzające, że niskie wyniki szkolne uczniów pochodzących z rodzin o niższym statusie społecznym a także wolniejsze przyswajanie przez nich wiedzy są pochodną niskiego poziomu stymulacji kulturowej w ich środowisku rodzinnym. *Skoro testy są konstruowane pod wpływem dominującej klasy średniej, nauczyciele są zakorzenieni w tej kulturze – nauka dla dzieci o niższym statusie jest mniej efektywna a testy stronnicze* (Dolata i in. 2013, s. 99).

Z bardzo interesującej próby uchwycenia zależności między czynnikami warunkującymi osiągnięcia szkolne uczniów 15- i 16-letnich (na podstawie eksploracji statystycznej) wynika, że polskie gimnazja, którym MEN usiłuje od lat przypisać wyjątkowy sukces w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych uczniów, wcale ich nie wyrównują, a to ze względu na bardzo silny mechanizm selekcyjny w polskiej oświacie. Najlepiej sytuowani społecznie uczniowie, którzy osiągają najwyższe wyniki uczenia się, trafiają do liceów ogólnokształcących, zaś nieco słabsi od nich do techników, a najsłabsi do zasadniczych szkół zawodowych. Gdyby gimnazja istotnie wyrównywały ich szanse edukacyjne, to osiągnięcia szkolne uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych powinny być zadowalające. Tymczasem autorzy stwierdzają, że mamy tu do czynienia z prawdziwą przepaścią. Im niższe są bowiem wyniki egzaminu gimnazjalnego, tym do niższego typu szkoły ponadgimnazjalnej trafiają absolwenci tych szkół. I na odwrót. Im wyższe były wyniki egzaminu gimnazjalnego, tym wyższe wyniki osiągnęli uczniowie po ukończeniu wyższego typu szkoły ponadgimnazjalnej. W przypadku uczniów liceów ogólnokształcących głównym predyktorem ich wysokich osiągnięć szkolnych jest wykształcenie ich rodziców, zaś w przypadku uczniów zasadniczych szkół zawodowych – tym najsilniejszym predyktorem jest status zawodowy i rodzaj wykonywanej pracy ich rodziców.

Na co zwracają uwagę krytycy PISA w innych krajach OECD? Konrad Paul Liessmann profesor filozofii z Uniwersytetu w Wiedniu demistyfikuje ideę społeczeństwa wiedzy w swojej krytycznej rozprawie pt. *Teoria niewykształcenia. Błędy społeczeństwa wiedzy* (Liessmann 2008). Jego zdaniem nietrafna jest pogoń za miejscem w rankingach międzynarodowych na podstawie wyników badań PISA. Podporządkowywanie polityki edukacyjnej państwa nieustannemu sprawdzaniu, na którym miejscu znajduje się ono w tym rankingu, jest ewidentnie przerażające. O sukcesie władzy świadczyć ma to, czy w kolejnym pomiarze i rankingu uczniowie wypadli lepiej, czy gorzej, a nie to, jak naprawdę jest wykształcone społeczeństwo. Tymczasem wiarygodność testów PISA nie jest wysoka.

Realizowane co trzy lata testy w krajach OECD nie obejmują wszystkich uczniów, tylko ich „reprezentatywną” próbkę i nie są w stanie odpowiedzieć na pytanie, z jakiego powodu, w krótkim czasie, przy tej samej liczbie i tych samych nauczycielach wyniki uczniów uległy nagle pogorszeniu lub poprawie? A może przesunięcia na skali są wynikiem konstrukcji testów, zwiększenia lub ograniczenia autonomii szkół, liczby godzin dydaktycznych, wzrostu liczby uczniów w klasach, zwiększenia się roli elektronicznych mediów w życiu uczniów itp.? Zdaniem Liessmanna *...takie pojęcia, jak proces boloński czy badania PISA stanowią czarodziejskie hasła, które ukrywają inflację pojęć,*

a przy tym każde funkcjonuje zgodnie z jednym schematem, nie oznaczając tego, co z tych terminów wynika, tylko skrywając to wszystko, co jest za ich pośrednictwem indukowane. Ten kłamiwy manewr może powieść się tylko dlatego, że wszystkie te pojęcia podlegają performatywnej autoimmunizacji (Liessmann 2008, s. 63). Wyniki testów nie odpowiadają na pytanie o ich przyczyny, tylko wskazują na względnie realny stan wiedzy i niektórych umiejętności. Bazuje się tu na fałszywej przesłance, że wszyscy ludzie są z natury równi, ale nikt nie jest taki sam jak pozostali, toteż trzeba skonstruować różnicę.

Zgodnie z ideologią rankingów, która jest także przesiąknięta demokracją, każdy może zmienić w nim swoją pozycję, gdyż ustalona hierarchia nie obowiązuje na zawsze. Ten mit dobrze służy jedynie krajom, których uczniowie najlepiej zdali testy, gdyż wzrasta zainteresowanie nimi także w sensie turystycznym. Dzisiaj wszystko jest poddawane rankingom, gdyż w nich jesteśmy wszyscy sobie równi. Nic dziwnego – pisze Liessmann, że *...porównuje się w ten sposób adwokatów, kardiologów, starych młodzieńców, gimnazja, uniwersytety, hotele, restauracje, przedszkola, instytuty badawcze, menedżerów, banki, firmy ubezpieczeniowe, urodę kobiet i ich chirurgów. [...] Fakt konkurowania ze sobą dzieci z Andaluzji z dziećmi z Finlandii, co jest odnotowane w rankingu PISA, nie ma nic wspólnego z realiami jakiegokolwiek rywalizacji* (Liessmann 2008, s. 55–56).

Testy PISA – zdaniem niemieckiego filozofa kształcenia Manfreda Fuhrmanna – *mierzą wprawdzie kompetencje, ale nie są w stanie uwzględnić głębszych deficytów kształcenia. Pomijają one bowiem tysiącletnią tradycję europejskiej kultury w obszarze religii, filozofii, literatury czy sztuki. Koncentrują się natomiast jedynie na diagnozowaniu umiejętności, które obiecują sukces ekonomiczny. Nie mierzą zatem rzeczywiście wykształcenia, tylko sugerują, co miałyby być traktowane jako wykształcenie* (Keller, Tvrđý 2008, s. 65). Podobnie krytykują pseudo rzetelność tych diagnoz francuscy statystycy programu PISA (sic!). Ich zdaniem nie ma żadnego sensu porównywanie wyników testów nie tylko między poszczególnymi rocznikami w ramach danego kraju, ale i między uczniami różnych państw. *To tak, jakby uważać, że możliwe jest porównanie jabłka z gruszką*⁴. Pytania w teście z nauk przyrodniczych w roku 2003 i 2006 były radykalnie odmienne. Zupełnie inaczej byli przecież przygotowani do odpowiedzi niemieccy i greccy uczniowie, kiedy musieli wyjaśnić skutki kwaśnego deszczu na świątynie w Akropolu ateńskim.

⁴ Zweifelhafter Fortschritt [w:] <http://www.zeit.de/online/2007/49/pisa-vergleich-hinkt?page=all>

Także niemiecki analityk badań PISA R. Messner twierdzi, że nie jest uprawnione na ich podstawie wnioskowanie o jakości kształcenia w ogóle, gdyż jednak pomiar ten jest wyraźnie ograniczony do kilku subzmiennych, pomijając zupełnie kwestie edukacji literacko-estetycznej i społeczno-politycznej szkoły. PISA zupełnie pomija wiedzę z zakresu historii, nauk o społeczeństwie, języki obce, a i w zakresie czytelnictwa nie dostrzega wagi fantazji, symboliki, poetyki itp., jak i pomija umiejętności krytyczne i etyczne, które są kluczowym komponentem tych przedmiotów. OECD eksponuje w tych badaniach przede wszystkim skutki ekonomiczne procesu kształcenia, a nie społeczne i kulturowe (Janik, Najvarová, 2006, s. 113 n.).

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

- 1) zadania testowe PISA w ok. 60% są tajne, toteż nie mogą być sprawdzone naukowo pod kątem ich rzetelności, trafność, obiektywności itd.;
- 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;
- 4) istnieją zasadnicze różnice między państwami, w których do szkół uczęszcza 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: indywiduum, kształcenie, emancypacja;
- 6) zadania w PISA powstawały w specyficznej tradycji językowej i myślenia, w tym szczególnie obszaru anglojęzycznego, co skutkuje problemami translatorskimi;
- 7) odmienna jest też nie tylko kultura uczenia się w poszczególnych krajach, ale i motywacja uczniów do uczestniczenia w tych badaniach; np.

Sjoberg porównał motywację osiągnięć u uczniów przystępujących do zadań PISA na Tajwanie i w Korei Płd., 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 wypełniania tych testów, a w związku z tym, że nie sprawiały im one zadowolenia, nie traktowali poważnie rozwiązywania zadań;

- 8) prowadzenie badań wśród 15-latków 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. To oznacza, że szczególnie słabi uczniowie, 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, całonocna opieka szkolna, małe klasy, krótszy czas pracy nauczycieli itp. (Heinemann 2008; Radtke 2013; Fend 1998).

Ciekawym wnioskiem z malowania PISA-nek przez władze państw w tym uczestniczących jest, że dla wyników nie ma żadnego znaczenia struktura ustroju szkolnego, a więc to, po 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 r. Międzynarodowe Standardy Klasyfikacji Kształcenia – ISCED (International Classification of Education), żeby można było dzięki tej standaryzacji dokonywać porównań systemów i osiągnięć szkolnych (Průcha 2004, Aneks)⁵. Nie można też 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. Nie ma zatem sensu kreowanie kolejnych mitów na ten temat. Ani historyczne, ani euforyczne

⁵ 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 dzień odczytu 28.10.2013.

reagowanie przez polityków na tak diagnozowane osiągnięcia uczniów w ich krajach nie jest uzasadnione. Najważniejszy w edukacji jest bowiem nauczyciel, a więc ten, który rozstrzyga w toku prowadzonych przez siebie zajęć o tym, kogo wspiera, a kogo zniechęca 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 PISA-nkowego pomiaru decydują także procesy demograficzne, gospodarcze i polityczne w każdym z państw, w wyniku których jest zupełnie inne nasylenie 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.

Przypisywanie zatem sobie przez władze MEN wpływu na sukces polskich uczniów w takich czy innych pomiarach międzynarodowych jest nieuzasadnione, i to nie ma znaczenia, czy władze tego resortu są powołane przez prawicę, lewicę albo liberałów. Jeśli już cokolwiek mogą wyniki takich badań uzasadniać, to chyba tylko to, by urzędnicy mieli powód do rozwijania swoich pasożytniczych ról w resorcie. 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 wyników 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 dyskursie* (Konarzewski 2000, s. 95). Mi-

mo, 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 zaciiera świadomość konfliktów i blokuje debatę w sprawie porządku społecznego, politycznej legitymizacji i autorytetu, bez której każde badanie oceniające pozostanie uzurpacją* (Konarzewski 2000, s. 95). Czas z nią zatem skończyć manipulując wynikami PISA.

Czas także odczarować metodologię badań w powyższym zakresie i przyznać, że chociaż są to ważne dla edukacji badania, to jednak jeśli zostaną przechwycone i prowadzone przez przedstawicieli badań polityki społecznej państwa, chociaż także z udziałem pedagogów i/lub socjologów, to jednak komparatystyczne podejście ma służyć władzy w prowadzeniu centralistycznej polityki nadzoru i wpływu, manipulacji społecznej. Nie są to zatem żadne badania naukowe, ale wykorzystujące naukowe metody badawcze strategie monitorowania i ewaluowania polityki społecznej władzy. W światowej literaturze z nauk społecznych badania OECD, UNDP są niczym innym, jak jedynie monitoringiem o charakterze polityczno-analitycznym wykorzystywanym do pozyskiwania danych o przyczynach i skutkach prowadzonej przez rządy polityki publicznej. Ich celem jest pozyskiwanie danych o wybranych wskaźnikach, dzięki którym władze i inni autorzy tych informacji o osiągniętym stanie rozwoju, będą mogli mówić o osiąganiu celów i wykorzystywaniu przydzielonych im środków finansowych przez organizacje międzynarodowe 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 polityki (Veselý, Nekola (red.) 2007, s. 338).

Czeskich naukowców stać na to, w odróżnieniu od polskich, by uczestnicząc w programie PISA zachować nie tylko niezależność od polityki władzy, ale by rozwiązywać przy tej okazji ważne dla oświaty problemy naukowe własnego szkolnictwa, przecież także jemu służące. To prawda, że w 2006 roku wybitny uczony, pedagog tego kraju – 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, gdy odbywała się medialna, a dezorientująca społeczeństwo kampania informacyjna o rzekomym upadku czeskiego szkolnictwa (Janik, Najvarová 2006, s. 107). 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 wielu państw według tej samej metodyki. Pozwala to na prowadzenie względnie dobrej analizy komparatystycznej. Słabą stroną tego monitoringu jest 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. *Wykorzystywanie międzynarodowych statystyk prowadzi do tego, że bada się przede wszystkim to, co państwo, międzynarodowe i międzyrządowe organizacje badać „pozwalają”* (Geissler, Mouralová 2011, s. 188).

Mam nadzieję, że także polscy naukowcy przejrzą na oczy i zaczną bardziej krytycznie interesować się rolą badań, które są zaledwie politycznym monitoringiem zmiennych na usługach pozapaństwowych protektorów.

STRESZCZENIE: Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych

Przedmiotem analizy jest krytyka międzynarodowych badań PISA, których wyniki są niesłusznie wykorzystywane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do własnych reform szkolnych, jak i manipulowania opinią społeczną na temat rzekomych sukcesów władzy. To zdumiewające, że w Polsce od 2000 r., kraju uczestniczącym systematycznie co trzy lata w pomiarze osiągnięć szkolnych piętnastolatków, naukowcy nie dokonali krytycznej analizy zarówno założeń metodologicznych tych badań, jak i sensu ich prowadzenia.

Pomiar PISA nic nam nie mówi o procesie kształcenia, o jego uwarunkowaniach, o tym, kto i jak kształci nasze dzieci oraz w jakich warunkach. Całkowicie pomija przemiany systemowe, społeczno-polityczne i makro-oświatowe kraju pochodzenia uczniów oraz ich środowisko codziennego życia. Czas zdjąć maskę statystycznego manipulowania danymi dla interesów politycznych biurokratów.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, testy, PISA, manipulacja, osiągnięcia szkolne, polityka oświatowa.

Bibliografia

- Dolata R., Jakubowski M., Pokropek A. (2013), *Polska oświata w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów PISA OECD. Wyniki, trendy, kontekst i porównywalność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Federowicz M. (red.) (2007), *Badanie PISA. Umiejętności polskich gimnazjalistów – pomiar – wyniki – zadania testowe z komentarzami*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Fend H. (1998), *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*, Juventa Verlag, Weinheim u. München.
- Geissler H., Mouralová M. (2011), *Komparativní přístupy při zkoumání veřejných politik*, [w:] Nekola M., Geissler H., Mouralová M. (red.), *Současné metodologické otázky veřejné politiky*, Nakladatelství Karolinum, Praha.
- Heinemann K.-H. (2008), *Verhindern PISA und Bologna Bildung?*, „Pädagogik” nr 4.

- Janík T., Najvarová V. (2006), *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.
- Keller J., Tvrđý L. (2008), *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*, Sociologické nakladatelství, Praha.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie POSTU. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Liessmann K. (2008), *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*, z niem. přeł. J. Zoubková, Academia, Praha.
- Matějů P., Straková J. et al. (red.) (2006), *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České Republice*, ACADEMIA, Praha.
- Průcha J. (2004), Aneks, [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, WN PWN Warszawa.
- Radtke F.-O., *Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*, <http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/hefte/heft27/beitrag6.pdf> (data pobrania: 3.11.2013).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa.
- Shively W.P. (2001), *Sztuka prowadzenia badań politycznych*, tłum. E. Hornowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań: 2001.
- Simonová N., Soukup P. (2010), *Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L*, [w:] Matějů P., Straková J., Veselý A. (red.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*, Sociologické Nakladatelství (SLON), Praha.
- Veselý A., Nekola M. (red.) (2007), *Analýza a tvorba veřejných politik. Přístupy, metody a praxe*, Sociologické Nakladatelství SLON, Praha.
- http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/other_documents/isced_2011/ISCED_2011.zip dzień odczytu 28.10.2013.