

## Ireneusz Białecki

# Wprowadzenie. Dwa nurty polityki edukacyjnej?

Tekst jest komentarzem do czterech artykułów zamieszczonych w niniejszym numerze:

Cristiny Allemann-Ghiondy o reformach szkolnictwa wyższego w Niemczech, Heleny Anny Jędrzejczak o kształceniu młodego pokolenia polskich humanistów, Anny Klimczak o „ukrytym uniwersytecie” oraz Bartłomieja Blesznowskiego i Michała Bujalskiego o polityce edukacyjnej w społeczeństwie nowoczesnym. Autor analizuje wpływ Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) oraz Unii Europejskiej na politykę edukacyjną tworzoną w Polsce, a także w innych państwach członkowskich (m.in. w jakim stopniu schemat wypracowany w OECD, oparty na definiowaniu i pomiarze kompetencji, wpływa na politykę edukacyjną). Schemat ów z jednej strony zakłada racjonalizację systemu kształcenia (celem polityki staje się lepsza wydajność systemu kształcenia w „produkcji kompetencji i kapitału ludzkiego”), z drugiej – koncepcja kompetencji przyjmuje, że powinny one umożliwić samorealizację jednostki.

Słowa kluczowe: polityka edukacyjna, Unia Europejska, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.

W niniejszym numerze półrocznika zamieszczamy cztery artykuły, których autorzy odnoszą się krytycznie do stanu edukacji na poziomie wyższym oraz zachodzących w niej przemian. W zasadzie poza tonem krytycznym niewiele je łączy. To „niewiele” – ów niewielki teren wspólny – to niechęć wobec standaryzacji i racjonalizacji systemu kształcenia oraz dość zgodne wskazanie na twórców owej polityki – ponadnarodowe instytucje Unii Europejskiej i OECD – jako na „winowajców”.

Trzy artykuły spośród czterech dotyczą Procesu Bolońskiego i szkolnictwa wyższego: artykuł Cristiny Allemann-Ghiondy, profesor Uniwersytetu w Kolonii, i dwa krótsze, doktorantów Uniwersytetu Warszawskiego: Heleny Anny Jędrzejczak i Anny Klimczak. Artykuł Cristiny Allemann-Ghiondy zasługuje na specjalną uwagę. Autorka przedstawia bowiem w sposób całościowy przemiany i reformę szkolnictwa wyższego w Niemczech. Reforma polega na wprowadzaniu projektowanego w Unii Europejskiej „modelu bolońskiego”. Towarzyszą temu do pewnego stopnia autonomiczne przemiany wynikające z umasowienia szkolnictwa wyższego i procesów harmonizacji systemów szkolnictwa poszczególnych

krajów związkowych RFN. Z lektury widać, że mimo różnych tradycji i odmiennej struktury szkolnictwa wyższego w Niemczech, problemy związane z wprowadzaniem modelu bolońskiego (sylabusy, standaryzacja, trójstopniowość studiów, ośrodki wiodące – odpowiedniki polskich KNOW) są zaskakująco zbieżne i widziane dość podobnie przez środowisko akademickie.

Artykuł czwarty, napisany – podobnie jak dwa wcześniej wymienione z omawianego bloku – przez doktorantów Uniwersytetu Warszawskiego, Bartłomieja Blesznowskiego i Michała Bujalskiego, dotyczy spraw bardziej generalnych. Warto poświęcić mu uwagę, gdyż jest dobrym przykładem nurtu krytycznego rozwijanego i popularnego w środowiskach akademickich, a odwołującego się do myśli Michela Foucaulta, Pierre’a Bourdieu, Zygmunta Bauman, Ulricha Becka i Anthony’ego Giddensa. Dobrym w podwójnym znaczeniu: dobrze, interesująco napisanym oraz podejmującym zasadnicze, typowe wątki nurtu. Nurt ów, nurt krytyczny ma, jak się zdaje (choć mogę się mylić), swoich wyznawców przede wszystkim wśród „szarych mas akademickich”. To raczej „prości” profesowie nauk społecznych i młodzi naukowcy podejmują i rozwijają te myśli. Trudno sobie wyobrazić członka establishmentu akademickiego, uczestnika licznych konferencji „Procesu Bolońskiego”, jako wyznawcę tezy, że wiedza to władza i gwałt symboliczny<sup>1</sup>. Trudno jednak także wielu diagnozom rozwijanym w nurcie krytycznym odmówić trafności. Instytucje edukacji rzeczywiście przeobrażają się z wolna (czy może szybciej niż należałoby) w wytwórnie kompetencji i kapitału ludzkiego, i to poddawane coraz skuteczniejszej kontroli wydajności i efektywności. Każdy polski uczeń po maturze ma na swoim koncie liczby, wyniki testów określające poziom jego kompetencji w czytaniu i matematyce. Od wyniku w teście maturalnym zależą szanse na dobry dyplom dobrej uczelni; polskiej lub zagranicznej. Podobnie – każda szkoła charakteryzowana jest przez średni wynik testów swoich uczniów i już niedługo będzie rozliczana z wartości dodanej<sup>2</sup>, jaką tworzy, uczelnię z kolei charakteryzują parametry wskazujące na skuteczność w produkowaniu wiedzy i kompetencji: liczba grantów, cytatów, patentów, partnerów i dyplomów. Parametry i wskaźniki są stale doskonalone i poprawiane, tak aby wiedza i zdobywane kwalifikacje coraz lepiej odpowiadały potrzebom rynku i kształconych ludzi, którzy pragną sukcesu i chcieliby się jak najpełniej zrealizować w życiu, w rodzinie i w pracy (samospełnienie).

Z kolei gospodarka – owa gospodarka oparta na wiedzy – by utrzymać przewagę konkurencyjną w dobie globalizacji, skoro nie może konkurować ceną pracy, musi być innowacyjna, by utrzymać wzrost. Potrzebuje zatem – jak powietrza i wody – kapitału intelektualnego i wiedzy stosowanej. Te powstają w szkołach wyższych. Eksperti międzynarodowi – bo rynek pracy jest coraz bardziej międzynarodowy – badają potrzeby życia i rynku pracy i definiują coraz dokładniej, jakie umiejętności (kompetencje) będą potrzebne w życiu i pracy (ile umiejętności informatycznych, ile komunikacyjnych, ile zaś myślenia naukowego i krytycznego). Skoro Unia Europejska jest obszarem swobodnego przepływu pracy, dyplomy i kompetencje zdobywane w różnych państwach członkowskich muszą być porównywalne i czytelne w innych. Stąd europejskie i krajowe ramy kwalifikacji,

<sup>1</sup> W polskim tłumaczeniu termin Bourdieu *violence symbolique* został zastąpiony tagodniejszym określeniem „przemoc symboliczna”.

<sup>2</sup> Wartość dodaną oblicza się odejmując wynik testu na wejściu, na początku kształcenia, od wyniku kończącego naukę w danej szkole (wynik na wyjściu). Pozwala ona lepiej ocenić wkład szkoły. Wartość dodana być może już niedługo będzie podstawą rankingów szkół.

opisy dyplomów, punkty ECTS, paszport europejski (europass), europejski wzór CV. Taki jest – z grubsza – schemat myślenia tworzący zaplecze polityki edukacyjnej. W niektórych sformułowaniach przybiera on niemal postać ideologii<sup>3</sup>, zdaje się jednak racjonalny i logiczny. Nie jest tylko jasne, do czego potrzebny jest stały wzrost ekonomiczny. Czy chodzi o więcej miejsc pracy i likwidację bezrobocia, czy o wzrost produkcji i lepsze zaspokojenie potrzeb rynku wewnętrznego? Czy może jeszcze o wywalczenie i utrzymanie przewagi konkurencyjnej w zglobalizowanej gospodarce? Czy może o obie te sprawy?

Kryterium wzrostu jako główna podstawa rozliczania sprawności systemu może jednak budzić wątpliwości. W czasie ostatniego kryzysu fabryki samochodów były w kilku najmocniejszych gospodarczo krajach silnie subsydiowane. Dopłacano też do wymiany starych aut na nowe. Wiadomo jednak, że w zamożniejszych krajach samochodów już jest za dużo, że nie są należycie wykorzystywane (wożą tylko jednego pasażera) i zbyt często są wymieniane na nowe, nierzadko spalające więcej benzyny. Nie trzeba eksperta (ale sektorowi eksperci na pewno pracują nad tym problemem), by sobie wyobrazić, że jeśli za jakiś czas ponad dwa miliardy Chińczyków i Hindusów przesiądą się do własnych samochodów, by rocznie przejechać (jak średnio w Polsce) około 20 tys. kilometrów, to benzyny i ropy zabraknie natychmiast. Jest to jeden tylko przykład racjonalności (logiki) sektorowej, która stwarza zagrożenia. Także – jeden z wielu możliwych przykładów wskazujących, że ludzie, wolne w swych wyborach jednostki, kupując coraz większe samochody (tzw. SUV-y), wybierają źle, a ich zagregowane wybory tworzą poważne zagrożenia. Czy oznacza to, że wybory te są wynikiem (następstwem) manipulacji określonych sił rynkowych? Być może tak<sup>4</sup>.

Czy można winą za te wybory obarczać także system kształcenia? Czy można z kolei np. OECD wskazywać jako głównego „producenta” wizji, która tworzy zaplecze polityki edukacyjnej państw członkowskich? Na potrzeby tych rozważań można przyjąć, że wypracowywaniem polityki w takich organizacjach jak Bank Światowy, Unia Europejska czy OECD kierują, przynajmniej w deklaracjach *explicite* – trzy zasady: (1) tworzenie jakości; (2) jak najrówniejszy do niej dostęp; (3) efektywność. Chodzi więc o to, aby kształcenie było jak najlepszej jakości, aby zapewniać do niego jak najrówniejszy dostęp oraz aby oba te cele były osiągane jak najefektywniej. Rozumienie efektywności i równości nie powinno budzić zastrzeżeń w tym sensie, że są to formuły otwarte, oparte na zmieniających się definicjach i wskaźnikach oraz uwzględniające rozmaite podejścia naukowe i ideowe. W międzynarodowych badaniach nierówności (prowadzonych pod auspicjami OECD czy Unii Europejskiej) zmienną wyjaśniającą są z reguły zasoby kapitału kulturowego (Bourdieu), terminologia związana z teoriami wykluczenia jest na ogół obecna, także silnie obecna jest perspektywa genderowa. W wielu dokumentach OECD i Unii Europejskiej nierówności w dostępie do edukacji są traktowane wprost jako ubytki w kapitale ludzkim, umniejszające potencjał kwalifikacyjny kraju. Niedoreprezentowanie np. kobiet na kierunkach ścisłych (mniej niż 50%) czy przedstawiciele mniejszości etnicznych lub emigrantów na elitarnych uczelniach traktuje się *ex definitione* jako niewykorzystanie potencjału kwa-

<sup>3</sup> Główne formuły tej ideologii to: gospodarka oparta na wiedzy, jakość, zrównoważony wzrost, przewaga konkurencyjna.

<sup>4</sup> Rynek – jak wiadomo – sprzedaje w coraz większych proporcjach nie wartości użytkowe, lecz mirażę urody, prestiżu, władzy, bezpieczeństwa, kontroli. Autor niniejszych uwag sam jakiś czas temu zaopatrzył się w tenisówki (niedrogie zresztą) o prostej i pociągającej nazwie „Power” i raketę tenisową typu „Power control”.

lifikacji. Z tej perspektywy podważana bywa nawet merytokratyczna podstawa selekcji szkolnej.

Efektywność – a więc podejście, by celem polityki, zgodnie z zasadami ekonomii, by- to, przy danych zasobach, osiągnięcie jak największej jakości i równości – na ogół nie budzi zastrzeżeń. Czyż można bowiem kwestionować politykę, która po uzgodnieniu celów (jakiegokolwiek by były) dąży do tego, by osiągnąć je jak najsukuteczniej, w jak największym stopniu? Wszak polityka z definicji ma (powinna mieć) w sobie wydajność, skuteczność. Inaczej nie jest dobrą polityką; zwłaszcza jej planowanie powinno zakładać ową skuteczność. Niemal zawsze jednak kryteria wydajności – takie jak parametryzacja wyników, ewaluacja – wprowadzają „grę pod parametry” i w ostateczności deformują, degenerują, a tym samym utrudniają realizację misji instytucji. Krytykę wprowadzonych przez Proces Boloński parametrów wydajności i efektów funkcjonowania (punkty ECTS, sylabusy, parametry oceny placówek wiodących) odnajdujemy w trzech spośród omawianych artykułów (Allemann-Ghionda, Klimczak, Jędrzejczak). Do wymogu efektywności stawianego polityce edukacyjnej jeszcze powrócimy. Teraz zajmijmy się trzecią zasadą polityki edukacyjnej, w myśl której jej celem powinno być osiągnięcie jakości.

Rzecz jasna, nie ma sporu, że jest to kierunek właściwy. Nie ulega bowiem wątpliwości, że celem polityki edukacyjnej powinna być jak najwyższa jakość kształcenia. Uzasadnione wątpliwości i spory powstają wówczas, gdy pytamy o rozumienie jakości. Co powinna dawać edukacja, czego powinna uczyć szkoła na jak najlepszym poziomie? Wiedzy czy przede wszystkim umiejętności i kompetencji? Jakich kompetencji? Jakie kompetencje są (a raczej będą) najbardziej przydatne w życiu? Odpowiedź na te pytania ma komponent empiryczny i aksjologiczny. Typ i poziom umiejętności najbardziej potrzebnych jednostce, najbardziej przydatnych dla dobrego funkcjonowania w społeczeństwie można ustalać (albo co najmniej próbować ustalać) w analizach empirycznych. Jakie zadania człowiek najczęściej podejmuje w życiu zawodowym, rodzinnym, publicznym? Które z nich mają największe znaczenie dla niego i dla społeczeństwa? To sprawa do ustalenia empirycznego. Bez wątplenia, wśród innych, dzisiaj bardzo przydatne są umiejętności czytania, pisania, liczenia. Coraz ważniejsze stają się umiejętności komunikowania i posługiwania się komputerem. Przy czym treść tych umiejętności zmienia się: dwadzieścia lat temu posługiwanie się komputerem wymagało niemal znajomości języka programowania, po wprowadzeniu programu Windows (*user friendly*) ważniejsze od logicznego konstruowania poleceń stają się pamięć i operowanie myszą. Poza rozpoznaniem zadań obecnych i przyszłych, którym trzeba będzie sprostać, należy jeszcze próbować określić komponent aksjologiczny: jaka powinna być jednostka, którą kształcimy i jak powinno wyglądać społeczeństwo, do życia w którym chcemy ją przygotować? Są to składniki normatywne. Wokół nich, wokół wartości określających przyszły sposób życia i przyszłe społeczeństwo, spory zdają się nieuniknione, chociaż i zgoda wokół pewnych wartości (np. ochrona środowiska czy minimum solidarności) nie jest trudna do osiągnięcia. Niewątpliwie jednak łatwiej jest definiować potrzebne umiejętności i określić, na czym polega jakość, kiedy uzgodnimy, czy chociaż z grubsza określimy, pożądany kształt społeczeństwa i jednostki.

Czy wiedza tworzona i w jakiś sposób przetwarzana w OECD, do pewnego stopnia ustala, propaguje i eksportuje ów składnik normatywny określający kierunek kształcenia? Rzecz jasna, chodzi tu nie tylko o formułowany *explicite* program czy założenia polityki lub projektów badawczych, ale także o przekaz *implicite*; o coś podobnego tematowi Anny

Klimczak piszącej w niniejszym numerze o ukrytym programie Procesu Bolońskiego. Wartości te pojawiają się w różnych postaciach w wiedzy tworzonej i przekazywanej w projektach i ekspertyzach OECD odnoszących się do edukacji. To nieuniknione. W zależności od podejścia i metody można odnaleźć różne wartości i rozmaicie je interpretować. Ja wymienilibym trzy wartości: **równość** w dostępie do edukacji, **wydajność**, zarówno jako cecha polityki, jak i ważna kompetencja (choć nie definiowana wprost i nie testowana) kształtowana w jednostce, oraz **indywidualizm**, do pewnego stopnia w perspektywie celów kształcenia – równoznaczny z **autonomią** i **samorealizacją**.

Poniżej, posługując się przede wszystkim programem PISA<sup>5</sup>, spróbuję pobieżnie rozpatrzeć, jak owe wartości się pojawiają oraz w jaki sposób wpływają (mogą wpływać) na politykę edukacyjną państw członkowskich.

W założeniach testu PISA – badającego od dziesięciu lat w różnych konfiguracjach kluczowe kompetencje 15-letnich uczniów z ponad 50 krajów świata – OECD podaje, że celem kształcenia (wymienionym na pierwszym miejscu) jest wyposażenie uczniów w umiejętność autonomicznego działania – samodzielnego tworzenia i realizowania projektów życiowych w zróżnicowanym kulturowo otoczeniu (por. *Definition...* 2002; Rychen, Salganik, red. 2003). Są to założenia odwołujące się do indywidualizmu: indywidualistycznej koncepcji autonomicznej jednostki, której przyznaje się prawo do niezależnego układania swych planów życiowych i ich realizacji. Chociaż jest też mowa o działaniu na rzecz dobra wspólnego (definiowanego w różny sposób), w zasadzie przyjmuje się, że szkoła powinna wyposażać w umiejętności potrzebne do samospelnienia<sup>6</sup>.

Jeśli chodzi o równość w dostępie do edukacji, to wartość ta jest obecna we wszystkich projektach OECD, Unii Europejskiej i Banku Światowego jako jedna z najważniejszych orientujących analizy. Była już o tym mowa powyżej. W badaniu PISA zadania testowe z matematyki były dobierane w taki sposób, aby zachować równowagę proporcji zadań „kobiecych” i „męskich”, to jest takich, w których średnio wypadaty lepiej dziewczęta oraz takich, w których lepsi byli chłopcy.

Oczekiwanie, że kształcenie powinno przygotować jednostkę do samospelnienia (samourzeczywistnienia) oznacza, że społeczeństwo postrzegamy jako współdziałanie racjonalnie działających indywidualistów. Samo założenie racjonalności działania oznacza wprowadzenie kryterium efektywności jako sposobu oceny kompetencji jednostki, ale także jako zasady oceny działania całego systemu kształcenia. Oczywiście czym innym jest przygotowanie jednostki do sprawnego działania i efektywnego realizowania założonych przez siebie celów, a czym innym efektywność funkcjonowania całego systemu kształcenia. Poprawa wydajności oraz racjonalizacja działania systemu kształcenia i jego instytucji to podstawowy cel polityki projektowanej w OECD czy w Unii Europejskiej. Krytycy tej polityki często zarzucają jej zamiar urynkowienia edukacji i nauki – wprowadzanie do edukacji i szkolnictwa wyższego mechanizmów rynku. Wydaje się jednak, że przynajmniej

<sup>5</sup> PISA – Program for International Student Assessment. Test kompetencji uczniów 15-letnich, obejmujący wszystkie kraje członkowskie OECD, a także wiele państw nieczłonkowskich.

<sup>6</sup> Jak wiadomo, później zbyt wielu absolwentów nadal zbyt często „spełnia się” w supermarkecie. Czy jest to błąd aksjologii, czy błąd wykonania; błąd polegający na tym, że edukacja ma słaby program lub zbyt mały wpływ na takie uformowanie jednostki, aby ta dokonywała „prawdziwych autonomicznych wyborów”, nie poddając się wpływom reklamy i rozmaitym manipulacjom (rzecz jasna, można mieć uzasadnione wątpliwości co do tego, jakie są kryteria owych „prawdziwych autonomicznych wyborów” oraz kto je ustanawia).

w deklaracjach Unii czy OECD nie chodzi o rynek, ale o efektywność i racjonalizację funkcjonowania. Rynek jest tu tylko jednym z instrumentów racjonalizacji. Ocena parametryczna, wszelkiego rodzaju wskaźniki, sylabusy i punkty kredytowe, akredytacja i ewaluacja nie są mechanizmem rynku, mają zaś racjonalizować i poprawić funkcjonowanie instytucji edukacyjnych. To właśnie racjonalizacja i nastawienie na efektywność deformują proces kształcenia i działalności naukowej i byłoby tak niezależnie od wprowadzania mechanizmów rynkowych. Jednak racjonalizacja i poprawa efektywności kształcenia to właśnie główne argumenty przemawiające za wprowadzaniem rozwiązań wypracowywanych w OECD i Unii Europejskiej.

OECD jest bez wątpienia bardzo wpływową organizacją, angażującą wybitnych, dobrze opłacanych ekspertów, tworzących wizję polityki odpowiadającą zapotrzebowaniu państw członkowskich. W przypadku edukacji projekty OECD (wraz z zawartymi w nich przesłaniami) wypracowywane są przez grona ekspertów wykonujących zalecenia komisji reprezentującej przedstawicieli ministerstw edukacji państw członkowskich. W tym sensie są one emanacją woli i planów rządów tych państw. W gruncie rzeczy jednak projekty przygotowywane są przez ekspertów przy słabej kontroli państw członkowskich, na podstawie wiedzy i ekspertyz powstałych wcześniej w kilku dyscyplinach akademickich rozwijanych na czołowych uniwersytetach świata i w głównych ośrodkach badawczych<sup>7</sup>.

Mając nieco doświadczeń we współpracy z OECD<sup>8</sup>, mogę stwierdzić, że w instytucji tej powstaje matryca, swoisty schemat wiedzy technicznej, który staje się w mniejszym lub większym stopniu (w jednych krajach bardziej w innych mniej) wzorem, szablonem do tworzenia polityki edukacyjnej. Trzeba dodać, że pojawia się tu swoiste sprzężenie zwrotne: ekspertyzy, przeglądy sektorowe, projekty badań międzynarodowych, a także tworzenie statystyki i wskaźników powstają na zamówienie delegacji rządowych (państw członkowskich). Jednak tworzą je eksperci w sposób autonomiczny, odwołując się do najnowszej wiedzy ze swoich dyscyplin. Wiedza tworzona w OECD ma z kolei duży wpływ na sektorowe polityki krajowe, a także na politykę Unii Europejskiej. Nie ulega wątpliwości, że pochodzenie ekspertów wywiera wpływ na format i konfigurację tworzonej wiedzy. Kiedy po raz pierwszy uczestniczyłem w obradach zespołów przygotowujących projekty badawcze w OECD, uderzyło mnie, jak wielu ekspertów zajmujących się edukacją miało wykształcenie ekonomiczne i statystyczne, jak wielu z nich reprezentowało perspektywę tech-

<sup>7</sup> Na przykład testy OECD do badania alfabetyzmu funkcjonalnego przygotował amerykański Educational Testing Service (ETS), zlokalizowany w Princeton, przygotowujący w Stanach Zjednoczonych test SAT przeznaczony dla wszystkich absolwentów szkół średnich zamierzających kształcić się dalej.

<sup>8</sup> OECD, oprócz projektów badań międzynarodowych, które mają dostarczyć informacji do prowadzenia polityki w dziedzinie edukacji czy rynku pracy, dokonuje także (na zapotrzebowanie odpowiednich ministerstw) przeglądów rozmaitych dziedzin polityki. Rezultatem przeglądu są rekomendacje ekspertów OECD, na które po roku administracja kraju, w którym dokonano przeglądu, odpowiada, ustosunkowując się do zaleceń OECD. W Polsce OECD dokonało, o ile mi wiadomo, przeglądu rynku pracy i polityki z nim związanej oraz przeglądu polityki edukacyjnej w 1996 roku (przygotowałem do tego przeglądu raport bazowy), a także polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego (w pewnym zakresie uczestniczyłem w tym przedsięwzięciu w 2006 roku). W 2000 roku OECD przeprowadziła także przegląd polityki naukowej. Jeśli chodzi o badania prowadzone w Polsce, trzeba wymienić IALS – badanie alfabetyzmu funkcjonalnego (1995–1996, byłem kierownikiem polskiego zespołu) oraz badania PISA 2000–2009 (uczestniczyłem w dwóch edycjach tego badania). Obecnie przygotowywane jest badanie PIAAC (mające zbadać kompetencje dorosłych). Zarówno badania, jak i przeglądy (te w bardziej bezpośredni sposób) kształtują politykę edukacyjną krajów uczestniczących. Na przykład polski system testów prowadzonych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną dla uczniów po szkole podstawowej, po gimnazjum i po szkole średniej wykorzystywał w dużej mierze techniki i *know-how* badania PISA.

niczną i język racjonalności ekonomicznej (*value added. returns to education, human capital approach*). Uważam, że schemat wiedzy, podejście wypracowywane w OECD, w przypadku Polski miały wpływ nie tylko na politykę administracji i nie tylko administracji centralnej. O badaniu PISA wiedzano w sekcjach oświatowych powiatów i gmin, wiedzieli o nim dyrektorzy nie tylko szkół wylosowanych do badania, ale także pozostałych placówek, informacje o zasadach i założeniach badania pojawiały się w prasie lokalnej i wydawnictwach specjalistycznych<sup>9</sup>.

Jednym ze sposobów upowszechniania i ujednolicania procedur polityki edukacyjnej jest zasada dobrych praktyk. Organizacje takie jak Unia Europejska, OECD czy Bank Światowy gromadzą procedury i rozwiązania stosowane w niektórych krajach, a uznawane za skuteczne, innowacyjne. Procedury te są upowszechniane jako tzw. dobre praktyki. Administracje oświatowe (lokalne lub centralne) zapoznają się z listą „dobrych praktyk” stosowanych w innych krajach i mogą z nich skorzystać lub nie – na ogół korzystają bez większych zastrzeżeń. W ten sposób upowszechniały się rozmaite formy ewaluacji, algorytmy finansowania, formuła *peer review* czy specyfika procedur konkursowych (np. *terms of reference* – TOR).

Można stwierdzić, chyba bez dużej przesady, że badania i projekty, czyli wiedza OECD, rozmaitymi kanałami wpływała nie tylko wprost na politykę administracji centralnej i lokalnej, ale także na debatę i opinię publiczną zainteresowaną edukacją. Czy w ten sposób tworzył się schemat narzucania wiedzy-władzy?

Koncepcje i projekty wypracowywane w OECD czy Unii Europejskiej można uznać za sposób formowania się „rozumnej woli zbiorowej”. Instancjami kształtowania się owej woli byłyby organy przedstawicielskie państw członkowskich (w naszym przypadku głównie urzędnicy ministerstwa edukacji oraz rekrutowani przez nich eksperci i naukowcy), a także międzynarodowa administracja owych organizacji, wreszcie międzynarodowi eksperci typowani przez państwa członkowskie lub rekrutowani w wyniku konkursów. Zaplecze wiedzy, teorii, koncepcji i kluczowych pojęć często tworzone są lub pochodzą z czołowych uniwersytetów i związanych z nimi ośrodków amerykańskich (w tym kanadyjskich), australijskich czy europejskich. Można – i zapewne warto – śledzić ewolucję rozumienia i badania nierówności edukacyjnych, łącząc ową ewolucję z nazwiskami wybitnych i uznanych badaczy oraz ośrodków uniwersyteckich. Można także próbować się zastanawiać, które z owych koncepcji trafiły do OECD czy zostały wykorzystane przy tworzeniu wskaźników przyjętych przez Unię Europejską. Skąd wzięły się takie kluczowe dla polityki edukacyjnej pojęcia jak: kompetencje, europejskie ramy kwalifikacyjne, testowanie umiejętności, wartość dodana, ewaluacja, ocena parametryczna, *peer review*, *lifelong learning*, ale także słownictwo dywersyfikacji czy wykluczenia i wiele innych organizujących debatę tworzącą zaplecze polityki? Tak czy inaczej większość tych pojęć została skonceptualizowana w zespołach naukowych i eksperckich. Na ogół zespoły te legitymizują swoje prace przez powoływanie się na opinię publiczną (i jej badania) oraz oczekiwania partnerów społecznych czy interesariuszy (*stakeholders*) i w ten zapośredniczony sposób debata uzyskuje demokratyczną legitymizację. Taki sposób organizowania debaty i wyłaniania „rozumnej woli zbiorowej” ma swoje zalety. Daje np. szanse większego uniezależnienia

<sup>9</sup> Między innymi „Głos Nauczycielski” czy inne wydawnictwa Związku Nauczycielstwa Polskiego (sam otrzymałem przy pierwszej edycji wiele listów od dyrektorów szkół z prośbą o przekazanie zadań wykorzystanych w teście PISA).

polityki edukacyjnej od polityk krajowych podległych cyklom wyborczym i interesom rozmaitych grup nacisku (np. związku nauczycieli). Atrakcyjność schematów wypracowywanych w OECD podnosi także – uznawany powszechnie za wysoki – poziom merytoryczny organizowanej tam debaty. Jednak może to być także rozpatrywane (nie bez pewnych racji) jako organizowanie „przymusu” i sposobu dominacji rozproszonych ośrodków władzy (por. artykuł Bartłomieja Błesznowskiego i Michała Bujalskiego).

W sumie więc w debacie nad edukacją – debacie, która w znacznym stopniu kształtuje politykę edukacyjną – można zidentyfikować dwa nurty. Określiłbym je jako nurt techniczny i nurt krytyczny. W zasadzie to nurt techniczny, efektywnościowy kształtuje politykę edukacyjną; tworzy on schemat, zaplecze racjonalizowania systemów kształcenia, m.in. precyzyjnego definiowania celów i przygotowania zestawu wskaźników mierzących ich realizację. Nie sądzę (choć być może się mylę), aby formuły urynkowania i przedsiębiorstwa, używane przez krytyków, najlepiej oddawały i identyfikowały proces przemian. Wolę określenie „instrumentalizująca”, „efektywnościowa” racjonalizacja polityki i kształcenia. Racjonalność rozumiem tu za Maxem Weberem jako racjonalność w doborze i wykorzystaniu środków przy zadanych celach. Taka racjonalność jest, rzecz jasna, warunkiem definicyjnym tworzenia „dobrej” polityki i sprawnie działającego systemu. Jednak owa dyrektywa efektywnościowa degeneruje i deformuje kształcenie. Nie będę tu rozwijał znanych argumentów, zresztą pisze o tym trafnie Cristina Allemann-Ghionda: można się uczyć, aby się uczyć i można się uczyć, aby zdobyć przy danym potencjale dyplom liczący się na rynku pracy oraz kompetencje zapewniające sukces. Rzecz jasna, formuła pierwsza, nieinstrumentalizująca, formuła celu samego w sobie, jest stosowniejsza w przypadku kształcenia. Formuła efektywności jest trudna do pogodzenia z edukacją i nauką, a może nawet sprzeczna z jej misją – jak zresztą wiele innych przypadków i aspektów życia jest trudnych do pogodzenia ze sobą.

## Literatura

### **Białecki I. 2006**

*Pojęcie kompetencji: polityka wobec edukacji i rynku pracy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/28.

### **Definition... 2002**

*Definition and Selection of Competences (deseco). Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*, Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs, Education Committee, Governing Board of The CERi; OECD, Paris, 7 października.

### **Rychen D.S., Salganik L.H. (red.) 2003**

*Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, Hogrefe & Huber, Göttingen.