

**prof. dr hab. Bolesław Niemierko**

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

**Zachodni wiatr w edukacji**  
**Od unijnego prelegenta do wspólnych badań**  
Referat przygotowany na XV Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej  
w Kielcach, 4 – 6 grudnia 2009 r.

Referat przedstawia cztery drogi wpływu zachodnioeuropejskich i północnoamerykańskich systemów na nasz system edukacyjny w ostatnim dwudziestolecu:

1. od teorii do praktyki, czyli w postaci pozyskiwania zagranicznych doradców edukacyjnych i prelegentów dla nauczycieli;
2. od praktyki do praktyki, czyli w postaci wizyt studyjnych nauczycieli polskich w szkołach zachodnioeuropejskich;
3. od teorii do teorii, czyli w postaci tłumaczenia dzieł, naukowych staży zagranicznych i akademickiej wymiany osobowej;
4. od praktyki do teorii, czyli w postaci wspólnych badań prowadzących do wykrycia ponadlokalnych prawidłowości pedagogicznych.

Dla diagnostyki edukacyjnej szczególnie ważna jest ta ostatnia droga. Jest zarazem najtrudniejsza, gdyż rygory metodologiczne i różnice kulturowe komplikują procedury badawcze i ograniczają trafność wniosków. Historyczną zasługą międzynarodowych badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół, prowadzonych w Polsce już w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, było upowszechnienie pomiaru dydaktycznego w naszym kraju.

Autor referatu próbuje odtworzyć emocje, jakie towarzyszyły uczeniu się nowej diagnostyki edukacyjnej każdą z czterech wymienionych dróg.

Temat *międzynarodowych badań pedagogicznych* – zaproponowany przez przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej, dra Henryka Szaleńca, a rozszerzony przez autora tego referatu o inne drogi wpływu zagranicy na naszą oświatę – jest trafny dla podwójnego jubileuszu. Oto mija już *dwadzieścia lat* od otwarcia Polski na Zachód, a obecna konferencja jest *piętnasta*. Jest okazja, by przyrzeć się postępowi diagnostyki, która przecież nie mogłaby rozwinąć się w naszym kraju bez inspiracji i wzorów zachodnich.

Tekst uporządkuję według rodzajów związku naszej *teorii i praktyki* z ich teorią i praktyką, wracając w tym podziale do modelu socjalistycznego, w którym stale coś zawodziło – albo „praktyka nie nadążała za słuszną teorią”, albo „teoria nie nadążała za przodującą praktyką”. W końcu praktyka wzięła górę i system upadł, co może stanowić *memento* także i dla naszych czasów. Wszelkie racje teoretyczne są w naukach społecznych jedynie historyczne!

## Brytyjczyk w Polsce

Typowy doradca i prelegent unijny okazywał się albo Brytyjczykiem, albo przynajmniej anglojęzycznym wykładowcą. Tak więc zachodnia *teoria pedagogiczna* objawiała się w Polsce w brytyjskim wydaniu, co niewątpliwie podnosiło atrakcyjność nowej wiedzy, a także samego prelegenta.

O tej atrakcyjności pisałem kiedyś w nieco zawistnym felietonie *Za co kochamy ekspertów z Europy Zachodniej?* (Niemierko, 2002, s. 121-124):

Któż [...] nie doceni ekspertów, jakimi Fundusz PHARE sypnął na ugorowate pole naszej oświaty? Gdy przekraczają granicę paszportowo-celną na Okęciu, świat uśmiecha się do nas - i do nich. Spójrzmy na to radosne zjawisko z pozycji miejscowego *edukatora*, jeszcze do niedawna zwanego staroświecko „pedagogiem” lub „działaczem oświatowym”.

Dlaczego przyjeżdżają? Jeżeli ekspert pedagogiczny zostawia w bogatym kraju żonę i kilkoro dzieci, sprawiających jemu samemu niemałe trudności wychowawcze (tę międzynarodową prawidłowość zaobserwowałem już przed laty), przyczyny zjawiska są głębokie. Pomijam tu nietypowe, choć liczne przypadki, w których dla naszego eksperta zabrakło pracy w jego ojczystym kraju, bo nadprodukcja wysoko wykwalifikowanych kadr jest przejawem potęgi edukacyjnej Zachodu, pozwalającej mu śrubować poziom własnych uczelni. Jeżeli nawet jakiś uczony przystaje do eksportowej spółki programowo-kształceniowo-oceniająco-doradczej z czystej potrzeby zarobkowania, to nowe zajęcie tak go potem wciąga, że kontrakt podąża za kontraktem - czy to Zimbabwe, czy Polska, czy też może, na okrasę, Malezja.

[...] Tak się składa, że najplynnij po angielsku mówią Brytyjczycy, oni też są dla mnie wzorem działalności na niwie doradztwa oświatowego Środkowej Europie, bo w ich obliczu czuję się Stasiem Tarkowskim i Kalim jednocześnie, a na głowie przybysza majaczy mi korkowy kask tropikalny, choć stosowność jego ubioru jest poza dyskusją.

[...] Na początek trzeba słuchaczy rozluźnić, bo w lodach socjalizmu zeszytywniały im szare komórki. Jak może Polaka bawić owijanie się w papier toaletowy, by śledzić związek osobowości z wyglądem, skoro pamięta jeszcze boje w sklepach o zdobycie tego produktu? Jak może radośnie mazać plakatywne hasła wychowawcze, gdy brystol (ach, ta rdzennie angielska nazwa!) był dostarczany tylko na gazetki ściennie z okazji rocznicy Rewolucji Październikowej? Nieustanne przesuwanie krzesel, redagowanie paradoksalnych życzeń, malowanie uśmiechniętych słoneczek, przedszkolne śpiewy i płąsy - wszystko to służy wielkiej sprawie odnowy naszej oświaty. Te metody wywołują zachwyty nauczycieli. Jeżeli ktoś siedzi ze skwaszoną miną, słabo się bawi i czeka na długi wykład, jest na pewno miejscowym autorytetem oświatowym, pełnym książkowej wiedzy i praktycznej bezradności.

Nim płąsy wokół tematów osiągną apogeum, ekspert z westchnieniem siada do ewaluacji swej pracy. Szczęściem, trzy czwarte końcowego raportu miał już w komputerze nim zamówił bilet lotniczy do Polski. Na pozostałą część złożą się opinie uczestników, których najcenniejsze fragmenty świetnie brzmią po angielsku [...].

Dobry ekspert mało mówi na obczyźnie, a dużo pisze do władz swojej agencji. Wystrzega się szczególnie języka tubylców, gdy bowiem pewnemu Anglikowi nasi rodacy w Londynie przelożyli - za godziwą opłatą - główne tezy wystąpienia na język swoich przodków, przypominały one jako żywo mowę Praslówian z powieści Gołubiewa *Szło nowe* i były najweselszą częścią udanej skądinąd konferencji. Sam też śmiał się uprzejmie, choć może nie dość spontanicznie, z tłumaczenia zwrotnego i odtąd ten ekspert pamięta, że

nawet nad Wisłą znajdzie się jakiś pół-Europejczyk władający angielskim i, nie wiadomo po co, kilkoma innymi językami.

Jak my ich widzimy? Wszystko nam się podoba - i zgrabne hasła, i barwne przykłady, i lekki ton, i światowe maniery. To samo, co drażniłoby nas przykro u prelegenta z Łomży, zniewala u prelegenta spod Londynu, gdy wylądował nagle w Sulejówku i chce, byśmy mówili mu *John*.

Ten sposób bycia! Lekko sceptyczny uśmiech, anegdota na każdą okazję, magnetyzm języka obcego i gorączkowych dosłownych tłumaczeń, łatwość porównań, luz. Zwykły człowiek czuje się jak troglodyta, który wypełził z socjalistycznej jaskini na plażę w Cannes, gdzie w dodatku gwiazdy ekranu traktują go jak swego. Kto oprze się programom unowocześnienia oświaty i wyzwaniom zachodniej jakości życia?

[...] Gdy program się kończy i nie pomagają wysiłki, by powołać *PHARE/JUMP II*, *HUNT III* lub *Success Remake*, piramida, rzecz jasna zapada się. Najlepsi eksperci zachodni zawczasu wyczuwają to zapadanie się i pod koniec programu przysyłają na swe miejsce praktykantów z Londynu oraz pozdrowienia z pobytu w Kambodży. I oto staje się cud: [wprawdzie] referaty tłumaczone z angielskiego na okropną polszczyznę nie stają się Biblią Edukacyjną Nowego Testamentu, [ale z tylnych rzędów sali] wyłaniają się całkiem zdrowe kadry terenowe, skłonne uczyć się dydaktyki [...] w miejscowych uczelniach. Uczęszczają na studia podyplomowe, zdają [...] trudne egzaminy, wykonują prace badawcze. Są ofiarne, pojętne i w miarę bezinteresowne.

Dzięki Wam, Brytyjczycy, za ten dar motywacji do samokształcenia! Skłonny jestem uwierzyć, że nawet szczelne zawinięcie nauczyciela w papier [...] może być pozytywne. Po odwinięciu, mianowicie, jest się całkiem innym pedagogiem.

Emisariusze z Zachodu zdziałali naprawdę wiele, choć wystarczyło to tylko na początkowe kilka lat. Nastąpiło rozluźnienie systemu klasowo-lekcyjnego i upodmiotowienie ucznia, czemu miały służyć igraszki z upodmiotowieniem uczestników prelekcji. W tym czasie powstały już jednak dokumenty o trwalszej wartości. Przytoczę dwa: ekspertyzę Judith Marquand dotyczącą systemu egzaminacyjnego w Polsce i gorzkie uwagi Jana Potworowskiego o barierach kulturowych w naśladowania wzorów zagranicznych w edukacji.

Po trzymiesięcznym wizytowaniu Ministerstwa Edukacji Narodowej, kuratoriów i ośrodków metodycznych w Polsce prof. Marquand (1993) sporządziła solidny raport, w którym zalecała – na wzór angielski – powołanie „na bazie najsilniejszych WOM-ów” od 4 do 6 względnie niezależnych i konkurujących między sobą komisji egzaminacyjnych pod ogólnym nadzorem merytorycznym Komisji Centralnej. Ten projekt został tylko częściowo zrealizowany, bo Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie uzyskała silną władzę nad komisjami okręgowymi, a postulowany przez autorkę raportu „margines swobody na eksperymenty” okazał się bardzo wąski i miał rozwijać się, system egzaminacyjny uległ petryfikacji.

To zjawisko zauważył prof. Potworowski (2000) stale kursujący między Londynem a Warszawą. Przypisał je zbyt gorliwemu naśladowaniu Anglii. W jego rozprawie czytamy:

Uzasadnienie polskich sprawdzianów stanowi dziwną mieszankę dwóch sprzecznych zamierzeń. Jednym jest chęć zaprowadzenia centralnej kontroli na wzór Anglii, jaka przebiega z projektu wprowadzenia tego samego sprawdzianu dla uczniów

w całym kraju. Drugim – ochota uczynienia ze szkół miejsca atrakcyjnego dla dzieci, szczęśliwego i pozbawionego napięć. [...] Na początku mówiło się wiele o respektowaniu polskich tradycji, o zintegrowaniu oceniania zewnętrznego z wewnątrzszkolnym i zapewnieniu nauczycielom danej szkoły wpływu na ocenianie zewnętrzne. [...] W 1998 roku zapomniano o ostrożności. [...] Kopiowanie centralizmu angielskiego, nawet w najlepszych intencjach, to recepta na niekończący się zamęt w kraju, nad którym wciąż unoszą się wspomnienia totalitaryzmu, a demokracja jest tak młoda.

Zamęt medialny rzeczywiście powtarza się w Polsce co roku, ale – jak dotąd – rozwiązań szuka się w działaniach centralnych i w zmianach na stanowisku dyrektora CKE, a nie w inicjatywie pedagogicznej szkół i nie w konkurencji między komisjami okręgowymi.

### **Polak w zagranicznej szkole**

Zagraniczne doświadczenia edukacyjne wywołują emocje, gdyż zderzają się z wieloma tysiącami godzin swojskiej, krajowej rutyny. Takie przeżycia są silne i mocno subiektywne. Oto ich trzy przykłady, zaobserwowane u ucznia, nauczyciela i profesora uniwersytetu:

1. *Rola własnej pracy.* Uczennica szkoły średniej wraca do Polski na wakacje. Na pytanie, co ją najbardziej zaskoczyło w amerykańskiej *high school*, odpowiada, że stosunek do „ściągnięcia”! Niepewna swojej angielszczyzny, chciała tylko sprawdzić, czy pracę domową napisała podobnie jak Amerykanki, przez co, po wielkiej awanturze, spadła o parę pozycji w hierarchii klasowej, bo, po pierwsze, zostało to odczytane jako próba nieuczciwego wyzyskania pracy koleżanek, a po drugie, było świadectwem należenia do podkultury, w której własny wysiłek zastępuje się naruszaniem prawa. To nie znaczy, że oszustwo egzaminacyjne na Zachodzie nie istnieje, ale jego ocena moralna jest bardziej surowa niż w krajach Europy Środkowej, na Wschodzie i na Południu (Niemierko, 2006).
2. *Aktywność w toku lekcji, odpoczynek podczas przerwy.* „Czy jesteśmy na przerwie?” – nauczycielka z Polski nie mogła uwierzyć, że w holenderskiej szkole trwa lekcja. Uczniowie głośno rozmawiali, wybuchali śmiechem, chodzili po klasie i zajmowali się w grupach dość swobodnymi działaniami. „O Boże, ja bym tu nie wytrzymała dziesięciu minut!” – westchnęła, gdy zorientowała się, że to zwykły sposób pracy. Równie zaskakujący był spokój na dużej przerwie, na której (w sali gimnastycznej, ze względu na niepogodę) uczniowie siedzieli na długich ławach, leżeli na materacach lub stali, a ciche rozmowy nie zakłócały zbiorowego odpoczynku. Jedyna głośna rozmowa wywiązała się w chwili, gdy kilku uczniów podeszło z własnej inicjatywy do Polaków, by – porozumiewając się niezłe po angielsku – zdobyć informacje o naszym kraju do gazetki szkolnej. Co za kontrast z polskim obyczajem!
3. *Użyteczność wiedzy.* W późnogierkowskich czasach wybitny polski astrofizyk prowadzi całkiem dobrą angielszczyzną gościnny wykład na

dużym amerykańskim uniwersytecie. W połowie, gdy właśnie odkrywa tajniki pomiaru temperatury gwiazd za pomocą analizy widma, podnosi rękę student z pierwszego rzędu auli: „Proszę mi wyjaśnić, do czego mi to wszystko potrzebne?” Włączają się amerykańscy profesorowie i rozwija się żywa dyskusja z niewielkim raczej udziałem prelegenta, który nie może dojść do siebie po nagłym zakłóceniu wystąpienia. Był pierwszy raz w Stanach Zjednoczonych, więc skąd mógł wiedzieć, że druga godzina wykładu jest tam zwykle przeznaczona na *feedback* ze strony słuchaczy i że pytanie o pożytek jest najlepszym wstępem do dyskusji?

Garść wspomnień zza granicy może głębiej kształtować nauczyciela niż kilkudziesięciogodzinne kursy w kraju. Nowość drażni sumienie, póki jej nie włączymy do naszego systemu pedagogicznego. Możemy to uczenie nazwać *dysonansem poznawczym* (Festinger, 1957; Wojciszke, 2002, s. 52-55). Zadaniem wizyt *praktyków* pedagogicznych z Polski jest właśnie wywoływać taki dysonans u *praktyków* w innych krajach.

### Na szczyblu teorii

Nigdy nie miałem pokusy tłumaczenia podręcznika pomiaru pedagogicznego i oceniania z języka angielskiego na polski, choć niektóre podręczniki amerykańskie uważam za znakomite. Ze starszych należą tu przede wszystkim dzieła Anny Anastasi (1954), Lee Cronbacha (1970) i Roberta Ebela (1972), a z nowszych – Tony’ego Nitko (1983) i Susan Brookhart (2004). Pomiar i diagnostyka są tak bogate pojęciowo, że adaptacja zawartej w nich terminologii sama przez się byłaby przedsięwzięciem autorskim. Jeśli nadto zważymy, że książka pedagogiczna ożywa, gdy jest osadzona w krajowym kontekście oświatowym, to trzeba uznać, że własny podręcznik jest lepszym wykorzystaniem sił i środków niż najstaranniejsze tłumaczenie z języka obcego.

Dziedzinę trzeba jednak poznać. Miałem do tego okazję w czasie czterech wielomiesięcznych staży w Stanach Zjednoczonych i kilku krótszych pobytów w Europie Zachodniej. Taka transmisja *teorii* nigdy nie jest bezbolesna, bo partnerskie traktowanie za granicą uświadamia nam własne zacofanie. Oto parę spostrzeżeń o spotkaniach z bardzo lub przeciętnie wybitnymi specjalistami za granicą:

1. Zagraniczny specjalista jest zawsze bardzo zajęty. Umawiać się z nim trzeba z dużym wyprzedzeniem, na określony temat i czas rozmowy niczym w międzynarodowej dyplomacji. Obowiązuje go bowiem zasada „publikuj lub zgin” (*publish or perish*) – bez stałej produkcji naukowej nie ma awansu w zachodnich uczelniach, a wiele z nich trzeba niezwłocznie opuścić.
2. Udziela jedynie zwięzłych wyjaśnień, dostosowując je do domyślnego poziomu kompetencji rozmówcy. Stara się rozwiązywać problemy i nigdy nie popisuje się wiedzą, do czego przywykliśmy w Polsce w podobnych sytuacjach.

3. Druga część rozmowy może być kłopotliwa, bo dotyczy zwykle instytucji w naszym kraju, których sposób działania nieraz trudno logicznie uzasadnić. Okazuje się wtedy, jak mało wnosimy do międzynarodowego skarbcza użytecznej wiedzy.
4. Nierówność pozycji eksperta z rozmówcą dotyczy wyłącznie sfery intelektualnej. Obyczajowo wszystko przebiega elegancko, co dodatkowo pogłębia przybysza zza granicy.

Najwięcej korzystamy ze wskazówek co do lektur i ewentualnie udziału – na prawach wolnego słuchacza – w wykładach monograficznych. Na Zachód jedziemy *po naukę* i dość długo zapewne kierunek przepływu teorii nie odwróci się.

Nie należy zostawiać zachodnim profesorom maszynopisów do przejrzania. Potrwa to kilka miesięcy lub tekst wróci bez uwag, bowiem inne zajęcia są ważniejsze: życie rodzinne, praca w ogrodzie, oglądanie meczów i mało ambitnych filmów w telewizji, jakieś niewyszukane hobby. W tym czasie profesor odpręża się i czeka na odblokowanie myśli, potrzebne w karierze. Gdyby nie te zajęcia, straciłby świeżość i przegrałby walkę o pozycję w zawodzie.

Zza granicy wracamy ze zmienionym wizerunkiem profesora, zwłaszcza po obserwacjach poczynionych na uczelniach amerykańskich (Niemięko, 2002, s. 38):

Wielu polskich uczonych dba o znamiona wielkości przez dystans do świata, komplet garniturów, wybitną tuszę, powolne ruchy, namaszczonej mowę i przebywanie w gronie ludzi tak samo wybitnych. Od asystentów dzielą ich dwie klasy, a od studentów – co najmniej cztery.

Amerykański uczonej jest na „ty” ze studentami, z którymi spotyka się na sali sportowej, podczas domowych i uczelnianych *parties*, pikników i sesji naukowych. W zespołach badawczych na szczeblu magisterskim (*graduate*) profesorowie i studenci są prawie zrównani. Autorytet tych pierwszych wynika tylko ze sprawnego wykonywania zadań dzięki zdolnościom i doświadczeniu. Wyróżnia ich elokwencja, nie zawsze wiek, czasem krawat, a przy skłonności do dziwactw – marynarka. Nawet w marynarce wszakże jest się na amerykańskiej uczelni tylko starszym kolegą i źródłem informacji, a człowiek nadęty budzi współczucie: ma „problem emocjonalny” i marnuje swoje szanse.

### **Od praktyki do edukacyjnej teorii wszystkiego**

Najbardziej zaawansowanym merytorycznie i metodologicznie sposobem uzyskiwania pomocy edukacyjnej ze strony krajów wysoko rozwiniętych jest prowadzenie wspólnych badań i budowanie ogólnej, międzysystemowej *teorii pedagogicznej*. Takie badania są drogie i czasochłonne ze względu na szeroki zakres. *Wielkie badania pedagogiczne*, o rozbudowanej problematyce i ponadregionalnym zasięgu, są dźwignią metodologii diagnozy, gdyż obejmują to wszystko, co da się zarejestrować i może wyjaśnić wyniki uczenia się, a więc ich program można nazwać – śladem fizyków – poszukiwaniem „teorii wszystkiego” w pedagogice.

Najwięcej czasu i środków pochłaniają:

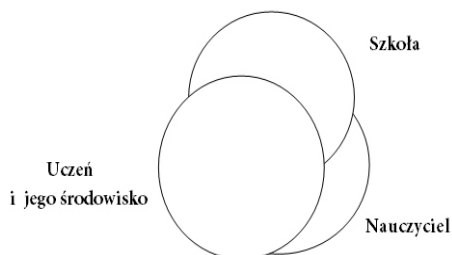
1. *analizy treści kształcenia* w poszczególnych krajach oraz *analizy okazji do uczenia się (opportunity to learn)* mające wyłonić wspólny *program centralny (core curriculum)* jako główny zakres badań,

2. dobór prób reprezentatywnych uczniów, nauczycieli i szkół, zwykle według populacji wieku uczniów, gdyż start szkolny uczniów i układ szczebli szkoły mogą być różne.
3. konstrukcja narzędzi o uzgodnionej między krajami trafności teoretycznej i możliwie wysokiej w każdym kraju rzetelności,
4. analizy wielozmiennowe danych (*multivariate analyses*) mające wyróżnić układy wartości zmiennych o szczególnym wpływie na osiągnięcia uczniów,
5. jakościowa interpretacja wyników pomiaru.
6. Chcąc zdobyć jak najwięcej informacji, trzeba upraszczać sposób ich uzyskiwania, a więc wśród narzędzi pomiaru zmiennych niezależnych królują kwestionariusze (ucznia, nauczyciela, dyrektora szkoły, kraju) przynoszące informację o faktach w pewnym stopniu subiektywnie zabarwioną. Jednakże nawet w ograniczonym stopniu trafne pytania ankietowe, skale opisowe i skale postaw mają tę wartość, iż ujmują praktykę edukacyjną według dominujących standardów zachodnich, więc przenoszą te praktykę do krajów rozwijających się.

Główną słabością diagnostyczną wielkich badań pedagogicznych jest ich *statyczny* (przekrojowy), a nie *dynamiczny* (podłużny) charakter. Rejestruje się w nich *stan* układu w dniu dokonywania pomiaru, a nie *proces* oddziaływań na ucznia. Odtworzenie procesu dokonuje się przez retrospekcję, rozważając kolejność i czas tych oddziaływań. Zmienne łączy się – ze względu na ich wielką liczbę – w *bloki* wiążące uwarunkowana osiągnięć pochodzące ze wspólnego źródła. Zwykle są to bloki następujące:

1. uczeń oraz jego środowisko rodzinne i lokalne,
2. szkoła, typ programu i organizacja kształcenia,
3. nauczyciel, jego metody i stosowane wyposażenie.

Tu następuje komplikacja: bloki są *współzależne*, gdyż zdolniejsi i uprzywilejowani środowiskowo uczniowie częściej uczą się w dobrze kierowanych i dobrze wyposażonych szkołach, a tam spotykają skutecznie pracujących nauczycieli, zaś mniej zdolni i nieuprzywilejowani środowiskowo uczniowie częściej uczą się w uboższych szkołach, a ich nauczyciele mogą być gorzej przygotowani do zawodu. Tę zależność ilustruje rysunek 1.



Rysunek 1. Bloki zmiennych: „Uczeń i środowisko”, „Szkoła” i „Nauczyciel” wyjaśniające różnice wyników badań osiągnięć szkolnych

Współzależność bloków powoduje, że duże znaczenie ma kolejność rozważania ich wpływu na wyniki kształcenia (kolejność wprowadzania bloków do analizy regresji). Gdy zaczniemy od różnic między uczniami i między pozycją społeczno-ekonomiczną rodzin, to mniej zostanie dla szkoły i jeszcze mniej dla nauczycieli, których wpływ „chowa się” za dwa poprzednie bloki. Zaczynając analizę od szkoły lub od nauczyciela, mielibyśmy inne proporcje siły wpływu, bo części wspólne zbiorów byłyby zaliczone do tych właśnie bloków.

Jaki zatem porządek analiz jest właściwy? To zagadnienie rozstrzyga się zwykle według kryterium czasowego (Peaker, 1975, rozdz. 3):

1. *Zmienne długookresowe*, pojawiające się już w domu rodzinnym dziecka, oddziałując na nie bardzo wcześnie i nie przestają oddziaływać w toku całej edukacji. Należą tu zmienne bloku „Uczeń”, w tym pozycja społeczno-ekonomiczna jego rodziny, jego płeć, zdolności, zainteresowania i postawy.
2. *Zmienne średniookresowe* oddziałujące na ucznia w sposób zorganizowany przez kilka lat. Należą tu zmienne bloku „Szkoła”, w tym przede wszystkim typ programu kształcenia i styl kierowania placówką.
3. *Zmienne krótkookresowe* dotyczące działania edukacyjnego nauczyciela przedmiotu i wychowawcy klasy, modyfikowanego z roku na rok według potrzeb uczniów. Należą tu zmienne bloku „Nauczyciel” obejmujące jego postawy pedagogiczne, metody kształcenia i wykorzystywane środki.

Wyniki analizy regresji wielokrotnej osiągnięć *uczniów* układały się w badaniach międzynarodowych Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Osiągnięć Pedagogicznych (IEA), średnio biorąc, następująco: (1) dane dotyczące ucznia i jego domu rodzinnego wyjaśniały około 20% wariacji osiągnięć uczniów (od 10% we Włoszech do 29% w Szkocji), (2) szkoła była odpowiedzialna za około 10% wariacji (17% w Wielkiej Brytanii, ale tylko 3% na Węgrzech), a (3) zmienne nauczyciela wyjaśniały tylko około 5% wariacji. Reszta to wpływ czynników, których wielkie badania pedagogiczne nie obejmują, oraz błąd pomiaru wartości zmiennej zależnej. Polskie wyniki krajowe w *Drugim Studium Przedmiotów Przyrodniczych IEA* układały się podobnie, a zmienne bloku „Uczeń” wyjaśniały tam 14% wariacji wyników dziesięciolatków i 22% wariacji wyników czternastolatków (Siedlecka, 1988).

Wielkie badania pedagogiczne krajowe i międzynarodowe zgodnie wykazują dominującą rolę rozwarstwień społeczno-ekonomicznych w uczeniu się i prowadzą do paradoksalnego wniosku, że „różnice w osiągnięciach uczniów nie są związane z różnicami w czynnościach nauczycieli” (Anderson i Postlethwaite, 1989, s. 80). Taki wynik znaczy jednak tylko tyle, że badania w skali kraju, a tym bardziej w skali wielu krajów, nie nadają się do rejestrowania trudno obserwowalnych różnic w indywidualnym stylu pracy nauczyciela i nie pozwalają na dostrzeżenie powikłanych związków przyczynowych. Tak o tym pisze Robert Thorndike (1973, s. 178) w związku z badaniami umiejętności czytania w 15 krajach:



„Nawet te zmienne, które można by uznać a priori za predyktory osiągnięć uczniów, nie potwierdzają się w tej roli. Na przykład wskaźniki przygotowania nauczycieli do nauczania czytania, wielkość klasy i dostępność specjalistów w szkole okazują się nie mieć związku z osiągnięciami w czytaniu lub mieć związek przeciwny do oczekiwanego. Tak więc obecność specjalistów zajęć wyrównawczych w szkole i wysiłki podejmowane w celu indywidualizacji nauczania przez grupowanie wewnątrz klasy lub przez pracę z pojedynczymi uczniami mają, jeśli jakikolwiek, to negatywny związek ze zmierzoną umiejętnością czytania. Trzeba doprawdy zachować niezwykłą ostrożność w interpretacji takich wyników, bo nie wie się, w którą stronę biegnie związek przyczynowy”. [Może być tak, że to właśnie duża liczba słabo czytających uczniów wywołuje specjalne, ale niezbyt skuteczne zabiegi ze strony nauczycieli i szkół.]

Jak widać, do zbudowania „edukacyjnej teorii wszystkiego” potrzebujemy nie tylko wielkich badań pedagogicznych, ale także skromniejszych rozmiarem badań *eksperymentalnych* mogących potwierdzić zależności przyczynowe.

### Różnice kulturowe

*Kultura narodowa* reguluje znaczenie społeczne naszych zachowań i motywację do ich podejmowania. Oto przykłady jej wpływu na umiejętności uczniów i na chęć ich zademonstrowania w badaniach (Niemierko, 2009, s. 294-296):

1. Teksty literackie i wypracowania uczniów w krajach anglosaskich operują stosunkowo większą liczbą czasowników, gdyż dominuje w nich akcja, a teksty kontynentalno-europejskie – większą liczbą przymiotników, gdyż dominują w nich opisy i oceny.
2. Szwedzi częściej pytają o wartość, Włosi częściej rozważają historię, a Francuzi – powinności moralne, co być może wynika z przeszłości tych narodów.
3. W krajach francuskojęzycznych geometria jest traktowana formalnie, algebraicznie-wektorowo, podczas gdy w krajach anglojęzycznych skupia się na obserwowalnych własnościach figur płaskich.
4. Chińscy uczniowie bardzo dobrze rozwiązują zadania rachunkowe i proste zadania tekstowe, ale amerykańscy uczniowie lepiej od nich rozwiązują złożone zadania tekstowe.
5. Uczniowie w Stanach Zjednoczonych są bardziej obcy z zadaniami zamkniętymi niż uczniowie w większości krajów europejskich.
6. Największe różnice między Dalekim Wschodem a rozwiniętymi krajami zachodnimi zaznaczyły się w zakresie *motywacji do wysiłku*. Oto obserwacja poczyniona przez Amerykanina (Wainer, 1993):

„[W Korei] mimo że uczniowie wiedzieli, że do testowania zostali wybrani losowo, dokładnie tak jak we wszystkich innych krajach, nie czuli się anonimowi. Żadnych indywidualnych wyników nie ustalano, ale było dla nich jasne, że reprezentują honor swojej szkoły i swego kraju w tych zawodach. Bycie wybranym postrzegali jako osobisty zaszczyt, a więc było nie do pomyślenia, by dać z siebie mniejszy niż maksymalny wysiłek. Proszę porównać to z osiągnięciem, jakiego możemy oczekiwać od ucznia amerykańskiego, wyciągniętego z zajęć wychowania fizycznego do pracy z trudnym testem, którego wynik się nie liczy”.

O uczniach polskich Ireneusz Białecki poczynił następujące obserwacje (2001, s. 18):

„Badanie próbne wykazało, że podstawowym problemem realizacji jest niska motywacja uczniów do wypełniania zadań testowych. Wiedząc, że wyniki testu nie mają związku z ocenami szkolnymi i nie będą przekazane kierownictwu szkoły, znaczna część uczniów podeszła do badania lekceważąco, a niektórzy odmówili wypełnienia zeszytów testowych lub też przerwali ich wypełnianie po kilkunastu minutach. Zjawisko to wystąpiło nie tylko, jak można było się spodziewać, w szkołach zasadniczych, ale również w najlepszych liceach ogólnokształcących. Z podobnym problemem zetknęły się też inne kraje, w szczególności europejskie.”

Z powodu różnic kulturowych między krajami budowanie hierarchii systemów edukacyjnych na podstawie wyników badań międzynarodowych, ulubione zajęcie dziennikarzy i części administracji oświatowej, jest podobnie szkodliwe – lub może nawet bardziej, ze względu na utrwalanie narodowościowych stereotypów – jak ogłaszanie „tabel ligowych” wyników egzaminów zewnętrznych w jednym kraju. Tak piszą o tym matematycy (Robitaille i Garden, 1989 s. 233) po badaniach przeprowadzonych w 20 krajach:

„Jest wielkie niebezpieczeństwo, że rezultaty tych badań będą nadmiernie upraszczane i że głównym pytaniem stanie się *Kto wygrał?* Na takie pytanie z zasady nie ma odpowiedzi na podstawie zebranych danych. Porównania są możliwe i powinny być dokonywane, gdy porównywalne systemy są porównywane na podstawie zmiennych o porównywalnym znaczeniu w tych systemach, przy czym zawsze należy pamiętać o potrzebie dotarcia do ich wewnętrznych zawłości i do międzysystemowych źródeł zmienności, jaka im towarzyszy”.

Jeszcze bardziej wyrazisty jest głos polonisty (Czetwertyńska, 2007):

„Nie warto sięgać po raport z badania, aby dowiedzieć się, na którym miejscu znalazła się Polska. Nie warto traktować samego badania jako rodzaju międzynarodowych zawodów w czytaniu i sprawdzać, z kim wygraliśmy, a kto pozostawił nas w tyle. [...] Naprawdę warto poszukać w raporcie wskazówek, co możemy zmienić i poprawić i jak taką zmianę przygotować. Dla wielu czytelników tego opracowania ważniejsze od tabel rankingowych będą interesujące spostrzeżenia na temat tego, co ma wpływ na biegłość czytania, jakie doraźne i długoterminowe działania można podjąć, aby pomóc uczniom znajdującym się ciągle jeszcze na progu edukacji osiągnąć to najważniejsze z narzędzi skutecznego uczenia się i rozwoju”.

### **Zadanki międzynarodowej teorii edukacji**

Z wyników kilku międzynarodowych badań osiągnięć uczniów, w których Polska uczestniczyła, wybieramy dla przykładu pojedyncze prawidłowości, które mogą stanowić podstawę ogólnej teorii kształcenia, jaka będzie w pełni użyteczna w przyszłości, w znacznie bardziej zglobalizowanym świecie (Niemierko, 2009, rozdz. XI):

1. Poziom osiągnięć matematycznych nastolatków nie jest związany z wiekiem rozpoczynania obowiązków szkolnych w danym kraju.
2. Istnieje ogromna różnica poziomu rozumienia czytanego tekstu między krajami rozwiniętymi a krajami rozwijającym się.

3. Związek osiągnięć uczniów z pozycją społeczno-ekonomiczną rodziny jest silny w przedmiotach ścisłych i humanistycznych, a słaby w uczeniu się języków obcych.
4. Różnica w osiągnięciach matematycznych uczniów ze względu na społeczno-ekonomiczną pozycję rodziny jest (a) mniejsza, gdy szkoły gromadzą uczniów z rodzin o różnorodnej pozycji, (b) większa, gdy szkoły są homogeniczne ze względu na pozycję rodziny.
5. W przedmiotach przyrodniczych chłopcy mają wyższe wyniki niż dziewczęta we wszystkich badanych krajach i ta różnica rośnie u starszych uczniów. W czytaniu i językach obcych przeważają dziewczęta, ale różnica jest mała i nie we wszystkich krajach występuje. Wszystkie te różnice maleją w miarę postępu cywilizacyjnego.
6. W krajach, w których upowszechnienie kształcenia na danym szczeblu jest większe, proporcja uzyskujących wysokie osiągnięcia matematyczne jest wśród uczniów tego szczebla mniejsza, ale jest większa w odpowiedniej grupie wiekowej.
7. Deklarowane postawy uczniów wobec szkoły wykazują nikły związek z ich osiągnięciami poznawczymi rejestrowanymi w badaniach.
8. W większości krajów co najmniej 25 procent piętnastolatków wolałoby już przestać uczęszczać do szkoły.
9. Metody kształcenia przyrodniczego stosowane w różnych krajach są dość podobne i słabo powiązane z osiągnięciami uczniów. Jest jednak duża różnica w zaopatrzeniu i wykorzystaniu pracowni przedmiotowych, co powoduje, iż w krajach o niższym poziomie rozwoju ekonomicznego osiągnięcia w zakresie wyższych kategorii celów kształcenia są niższe.
10. Zarówno współzawodnictwo, jak i współpraca w uczeniu się są skutecznymi strategiami uczenia się.

Jak widzimy z przeglądu pojedynczych przesłanek teoretycznych, ponadprzedmiotowa, empirycznie ugruntowana, międzynarodowa *teoria kształcenia* jest celem jeszcze odległym. Aktualne są uwagi metodologiczne, jakimi autorzy sprawozdania z badań matematycznych – przeprowadzonych przed dwudziestu laty, ale do dziś uważanych za wzorowe pod względem metodologicznym – kończą swoją książkę (Robitaille i Garden, 1989, s. 240):

„Obraz, jaki ukazał się dotychczas, jest złożony i wieloaspektowy. Nauczyciele i uczniowie z różnych środowisk społecznych i kulturalnych mają wiele wspólnych poglądów dotyczących matematyki i nauczycieli matematyki. Różnią się też wzajemnie bardzo ze względu na inne, równie ważne zmienne. Nie udało się w tym sprawozdaniu wnieść w analizach tych podobieństw i różnic ponad odnotowanie ich istnienia i, w paru przypadkach, próbę badania możliwych związków z osiągnięciami uczniów. Ogromna większość dalszej pracy pozostaje do wykonania wewnątrz systemów dydaktycznych, a także międzynarodowo, jeśli pełen pożytek z udziału w tych badaniach ma być wyniesiony”.

## Lekcja realizmu

Drugie Studium Przedmiotów Przyrodniczych Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Osiągnięć Pedagogicznych, przeprowadzone w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, zostało wzbogacone o *testy krajowe* z wielu przedmiotów szkolnych, w tym z języka polskiego i matematyki. Te testy były pierwszym na taką skalę w Polsce zastosowaniem *pomiaru sprawdzającego*, co znaczy, że ich konstrukcja i interpretacja odpowiadały obowiązującym programom kształcenia. Przyniosły wielkie rozczarowanie co do wyników kształcenia w każdym z badanych przedmiotów.

W zakresie języka polskiego Tadeusz Patrzalek (1988, s. 205-222) stwierdził, że:

„[...] około jednej czwartej dzieci uczących się w IV klasie nie ma podstaw do oceny pozytywnej. [A więc] gdyby osiągnięcia konieczne rozumieć tak, jak rozumie się tzw. <minimum kompetencji>, to co czwarty uczeń klasy IV polskiej szkoły podstawowej byłby klasyfikowany na poziomie wymagań klasy II lub nawet niżej. [...] Nauczyciel języka polskiego, być może pod wpływem nadmiaru różnych obowiązków, znieczulił się na dwie podstawowe i niezbywalne swoje powinności: na uczenie *czytania* – w całej skali, od elementarnego czytania ze zrozumieniem po analizę utworów literackich, np. współczesnej poezji, oraz *pisania* – szczególnie wypowiedzi wymagających wyższych, powyżej zdania usytuowanych umiejętności polonistycznych [...]”.

W zakresie matematyki Jerzy Nowik (1988, s. 220-223) oszacował, że:

„na pewno treść podstawową opanowało około 30% uczniów klas czwartych, około 25% uczniów klas ósmych, około 23% uczniów z klas o profilu biologiczno-chemicznym i podstawowym, a także ponad 60% uczniów klas naturalnych o profilu matematyczno-fizycznym. [W tym] umiejętnością odtwarzania zapamiętanej wiedzy wykazało się około 50-60% badanych uczniów. [...] Umiejętność rozwiązywania zadań typowych opanowało mniej niż 20% badanych. [...] Jedną z najistotniejszych umiejętności, stosowanie wiadomości w sytuacjach nowych, problemowych, jest opanowana przez niespełna 10% badanych, a w profilu matematyczno-fizycznym przez 18%”.

Nie lepiej przedstawiały się osiągnięcia uczniów z biologii (Laska i Uczkiewicz-Cynkar, 1988, s. 142-144), chemii (Skinder, 1988, s. 135-136), fizyki (Zaborowski i Karpińczyk, 1988, s. 260-267) i geografii (Ciszewska, 1988, s. 75-77). Niekorzystnie też, w świetle standardów międzynarodowych, zarysował się obraz polskiego nauczyciela, nienadążającego za zmianami koncepcji kształcenia przyrodniczego. Tak go nakreślił fizyk, Włodzimierz Zydorczak (1989, s. 294-297):

„Staż pracy i wykształcenie nauczyciela nie pociągają za sobą ani zróżnicowania osiągnięć uczniów, ani zróżnicowania umiejętności dydaktycznych, ani zróżnicowania rzeczywistego stylu pracy, natomiast przynoszą istotne zróżnicowanie deklarowanego stylu pracy, czyli potencjalnych możliwości i poglądów pedagogicznych nauczyciela. [...] Na podstawie opinii uczniowskich styl pracy przeciętnego nauczyciela przedmiotów przyrodniczych lokuje się w przestrzeni [...] opisanej współrzędnymi: metody podające, nauczanie teoretyczne, dominacja nauczyciela. [...] Uczeń w polskiej szkole nie czuje się pełnoprawnym podmiotem procesu dydaktycznego, czuje się zdominowany przez nauczyciela, przejawia postawę bierną i mało aktywną, stara się jedynie formalnie

wypełniać wymagania nauczyciela. [...] Stwierdzamy nie tylko zubożenie ilościowe treści opanowanej [przez ucznia], ale co gorsze – jej degradację jakościową, o czym świadczą straty w zakresie struktury i obszary pustki w wyższych kategoriach taksonomicznych i poziomach wymagań.”

Równie krytyczny wobec nauczycieli tamtych czasów był polonista, Tadeusz Patrzalek (1988, s. 221):

„Lekcje języka polskiego są wciąż monologowe, a im starsza klasa, tym ta cecha zdaje się nasilać, żeby w liceum zadominować w formach parawykładowych. Nawet gdy polonista formalnie prowadzi dialog (np. dyskusję), to faktycznie monologuje, jeśli oczekuje tylko odpowiedzi przez siebie przewidywanych, wyschematyzowanych. W sprawdzaniu osiągnięć widać skutki tej monologicznej dyrektywności stylu w tym właśnie, że gwałtownie podnosi się trudność zadań formułowanych nieschematycznie, i że są one częściej opuszczane – jakby zaskakiwały i onieśmiały uczniów”.

Tak więc badania międzynarodowe przyniosły upadek zakorzonego przekonania, że „wszystko zależy od nauczyciela”, uzasadnianego w epoce socjalizmu ideologiczną tezą o „kierowniczej roli nauczyciela”. Mimo że już wcześniejsze badania osiągnięć szkolnych wskazywały na brak korelacji między formalnym wykształceniem nauczyciela a osiągnięciami jego uczniów (Kuligowska, 1967), to teraz nie można już było tego złożyć na karb niereprezentatywności próby lub nietrafności pomiaru osiągnięć.

Niezależność osiągnięć uczniów od formalnego wykształcenia nauczyciela okazała się trwałą prawidłowością pedagogiczną. Na podstawie niedawnych badań międzynarodowych nad czytaniem Krzysztof Konarzewski (2007, s. 31) potwierdził, że „niestety, związek między upowszechnieniem wśród nauczycieli dyplomów uniwersyteckich a wynikami testu biegłości w czytaniu jest bliski zera.”

W większości krajów władze oświatowe są nieufnie nastawione do wielkich badań pedagogicznych, bojąc się zakwestionowania priorytetów bieżącej polityki. Tak o tym pisał kiedyś Krzysztof Kruszewski (1998, s. 76-80), profesor pedagogiki i były minister oświaty:

„Masowe badania wyników nauczania przeprowadzono w Polsce kilkakrotnie, zwykle w ramach badań międzynarodowych, przy czynnym, choć niekonsekwentnym oporze władz, co tłumaczy ich nikłą liczbę oraz brak na nie środków, i przy małym zainteresowaniu środowiska pedagogicznego, co tłumaczy ich mały rezonans. [...] Badania te są traktowane jako niefunkcjonalne. Prościej – niepotrzebne. [...] Badania te i towarzysząca im teoria są zbyt trudne dla przeciętnie wykształconego polskiego badacza i praktyka pedagogicznego, by mogli je przyjąć lub stoczyć polemikę. Wolą więc nie zauważać.”

Oczekiwania co do praktycznych zastosowań dorobku badań międzynarodowych są obecnie rozsądnie umiarkowane. Komentując projekt Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA, przeprowadzony z udziałem Polski, Ireneusz Białecki (2001, s. 14) tak to ocenił:

„Wyniki testu, potwierdzane zresztą w innych badaniach, nie stwarzają polityce edukacyjnej dużego pola manewru. Skoro bowiem poziom umiejętności zależy przede wszystkim od pochodzenia społecznego ucznia, a poziom szkoły (i tą drogą oddziaływanie

na postępy uczniów) określany jest przede wszystkim pochodzeniem i środowiskiem jej uczniów, to polityka edukacyjna niewiele może tu zmienić. Elementy należące do repertuaru polityki edukacyjnej: wielkość szkoły, liczba uczniów na nauczyciela, kwalifikacje nauczycieli, zasady finansowania, niektóre charakterystyki procesu kształcenia – okazują się mieć niewielki wpływ na wyniki testu”.

Znaczenie społeczne międzynarodowych badań osiągnięć uczniów będzie można zapewne ocenić dopiero w dłuższym okresie rozwoju systemów edukacyjnych. Będziemy wtedy „widzieć jaki wpływ, jeśli jakikolwiek, miały” (Manhart i Forsyth, 1999, s. 84).

### **Romantyka międzynarodowych badań pedagogicznych**

Pionierskie badania międzynarodowe osiągnięć uczniów w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia przebiegały w atmosferze zapału i osobistego zaangażowania wykonawców. Rozczarowania i realizm przyszły później, ale nie zatęrzyły barwnych wspomnień.

Oto wspomnienia Kimmo Leimu (Phillipps, 2000, s. 26 i 28), reprezentanta Finlandii – bardzo silnej edukacyjnie i pomiarowo, o badaniach Międzynarodowego Stowarzyszenia Badań Osiągnięć Pedagogicznych (IEA):

„Mimo że zaangażowałem się osobiście w pracy IEA na skutek kompletnego nieporozumienia (...) IEA otworzyło mi nie tylko okna, lecz także i drzwi do międzynarodowych kręgów i działań edukacyjnych. Nie sposób przecenić znaczenia pracy w IEA dla moich późniejszych zainteresowań i udziałów w różnorodnych misjach międzynarodowych. Cokolwiek może być uznane za moją karierę, powstało na fundamentach IEA. (...) Długotrwała praca we wspólnym celu i często przy pokonywaniu jednakowych trudności wytworzyła specjalną wspólnotę osób, gdzie czas i odległość nie mogły pokonać wspólnego <przeznaczenia> i pionierskiej misji naukowej (...) To naprawdę była *rodzina IEA*, bo niektóre z najbardziej doniosłych przyjaźni na całe życie zawiązały się w trakcie pracy w IEA!”

Jeszcze silniej przemawia do nas wyznanie Cristiny Rodriguez z Chile, a więc z kraju o słabo rozwiniętej infrastrukturze edukacyjnej (tamże, s. 16):

„Gdy zaczęłam pracę w IEA w 1967 roku, byłam nauczycielką szkoły średniej [...]. W tym czasie zaczynałam karierę uczelnianą na Uniwersytecie Chilijskim [...]. IEA zetknęło mnie z czołówką akademicką świata, a były to [w pedagogice – BN] „złote lata sześćdziesiąte”! To było fantastyczne terminowanie. Dla mnie [...] to była jedyna okazja kontynuacji studiów u najlepszych badaczy i uczonych tamtego czasu, których znałam jedynie z książek: Bena Blooma, Torstena Huséna, Gilberta Peakera, Gilberta de Landsheere, Johna Carrola – by wspomnieć jedynie kilku. [...] Nauczyłam się więcej niż podczas doktoratu, który w tamtym czasie był w Chile niedostępny [...]”

A oto wspomnienia Teresy Łuczyńskiej, nauczycielki fizyki i matematyki (1998):

„Zespół bardzo różny: pracownicy naukowcy z różnych dziedzin i instytutów, nauczyciele, metodycy. Wszyscy mówią sobie po imieniu, łącznie z szefem, wszyscy mają możliwość wypowiedzania nawet bardzo kontrowersyjnych zdań, krytykowania szefa i jego poglądów. Czuje się własny wpływ na tworzenie czegoś nowego.

[...] Byliśmy już apostołami nowej idei, gotowi pracować tyle, ile trzeba, niezależnie od kosztów. Realizowaliśmy udział Polski w Międzynarodowych Badaniach Osiągnięć Uczniów, Nauczycieli i Szkół z Przedmiotów Przyrodniczych, prowadzony przez IEA. Dostaliśmy przy tym możliwość poszerzenia badań o własną problematykę badawczą jako tzw. <wątek krajowy>. Zespół pracował jako całość, a jednocześnie każdy mógł się samorealizować. Wszyscy już zaprzyjaźnieni, złączeni wspólną ideą i wspólnymi trudami.

[...] Wreszcie w maju 1984 roku badania w terenie. Wygląda na to, że jednak się udało, mimo że cała impreza od początku egzystowała trochę na <wariackich papierach> przy prawie permanentnej niechęci władz oświatowych, ciągłym braku funduszy i bazowaniu głównie na entuzjastycznym zaangażowaniu zespołu liczącego już wówczas ponad 200 ludzi, wliczając w to zwerbowanych przez nas do przeprowadzenia badań w szkołach kolegów – nauczycieli metodyków różnych przedmiotów”.

Międzynarodowe badania pedagogiczne, zainicjowane w Polsce już czterdzieści lat temu, a prowadzone z wielkim zaangażowaniem – czasowym, intelektualnym i nawet finansowym – przez około 20 lat, zaowocowały kadrą badaczy, z których większość do dzisiaj stanowi trzon diagnostyki edukacyjnej w naszym kraju. Wymienię tu tylko najbardziej znaczące nazwiska edukacyjnych „pomiarowców” tamtych czasów: dr Krystyna Czupiał (główny koordynator badań IEA), śp. dr Eugeniusz Gabryelski, dr Tadeusz Patrzalek, śp. Teresa Słowikowska-Olejarczyk, Mariola Kuczyńska, Zofia Serwa, dr Jerzy Nowik, dr Maria Sobczak, dr Władysława Sitarska-Niemierko, dr Igor Zaborowski, dr Henryk Szaleniec, dr Kazimierz Ciżkowicz, dr Natalia Skinder, dr Elżbieta Kowalik, dr Barbara Laska, Julian Ochendusko, Halina Ciszewska. Pomiar dydaktyczny stał się dla nich przygodą zawodową całego życia. Ci poloniści, matematycy, fizycy, chemicy, biologowie i geografowie napisali podręczniki pomiaru i rozdziały w podręcznikach dydaktyki przedmiotowych, zorganizowali setki kursów pomiaru i oceniania dla nauczycieli, a na studiach podyplomowych i w ośrodkach metodycznych wykształcili bardzo wielu następców, co umożliwiło rozwój *diagnostyki edukacyjnej*.

Wpływ Zachodu na naszą edukację dokonywał się i dokonuje poprzez szeregi entuzjastów nowej wiedzy pedagogicznej i dojrzałych metodologicznie badań osiągnięć uczniów. Inaczej, mniej emocjonalnie, zapewne być nie mogło. W konfrontacji edukacyjnej z Zachodem zrodziły się „frontowe” wspomnienia i przyjaźnie jako ważny składnik *kapitału społecznego* współczesnej edukacji krajowej.

## Podsumowanie

1. Prelegenci brytyjscy w Polsce łączyli wykład nowych strategii kształcenia z warsztatowym *motywowaniem* słuchaczy, co dało silny impuls do zmian.
2. Na naszych metodyków i doradców przedmiotowych najgłębiej oddziaływały *hospitacje zajęć* w zagranicznych szkołach.
3. Postępową rolę odegrały także *lektury naukowe* i *staże zagraniczne* krajowych teoretyków kształcenia i egzaminowania.

4. Budowanie teorii pedagogicznej w toku *międzynarodowych badań* napotyka duże trudności metodologiczne, ale właśnie dlatego jest szkołą postępu.
5. Wciąż nie umiemy jeszcze łączyć wielkich badań pedagogicznych z analizą systemu i stylu pracy *pojedynczego nauczyciela*.
6. Pionierskie badania osiągnięć uczniów na świecie i w Polsce były lekcją *realizmu* i szacunku dla *różnic kulturowych*.
7. Badania pedagogiczne wytwarzają *przyjaźnie i związki* między wykonawcami, równie cenne jak dorobek teoretyczny.

### Bibliografia:

1. Anastasi, A. (1954) *Psychological testing*. New York: Macmillan.
2. Anderson, L.W., Postlethwaite, T.N. (1989) What IEA studies say about teachers and teaching. W: A.C. Purves (red.) *International comparisons and educational reform*. Washington: ASCD.
3. Białecki, I. (red.) (2001) *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie. Raport z badań*. www.PISA\_Raport\_polski.
4. Brookhart, S.M. (2004) *Grading*. Upper Saddle River: Pearson.
5. Ciszewska H. (red.) (1988) *Osiągnięcia uczniów z geografii. Wyniki Ogólnopolskich Badań Osiągnięć Uczniów, Nauczycieli i Szkół, 1981-1988*. Warszawa: IKN.
6. Cronbach, L.J. (1970) *Essentials of psychological testing*. Third edition. New York: Harper and Row.
7. Cztwertyńska, G. (2007), fragment recenzji. W: K. Konarzewski *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
8. Ebel R. J. (1972) *Essentials of educational measurement. Second edition*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
9. Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Evanston: Row, Petersen.
10. Kuligowska, K. (1967) O współzależności między wynikami nauczania a przygotowaniem nauczyciela. *Nowa Szkoła*, 7-8.
11. Laska, B., Uczkiewicz-Cynkar, W. (red.) (1988) *Osiągnięcia uczniów z biologii*. Warszawa: IKN
12. Łuczynska, T. (1998) Co nam zostało z tych lat? W: B. Niemierko i E. Kowalik (red.) *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*. Gdańsk: Wyd. UG.
13. Manhart, J.J., Forsyth R.A. (1999) Mathematics achievement in the middle school years (and) Science achievement in the middle school years: IEA's Third Mathematics and Science Study. A review. *Journal of Educational Measurement*, 1.
14. Marquand, J. (1993) *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie podstawowym*. Warszawa: MEN.
15. Niemierko, B. (2002) *Opowieści dydaktyczne dla profesorów i studentów*. Płock: Novum.
16. Niemierko, B. (2006) Oszustwo egzaminacyjne. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.) *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*. Kraków: PTDE.
17. Niemierko, B. (2009) *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
18. Nitko, A.J. (1983) *Educational tests and measurements. An introduction*. New York: Harcourt.



19. O'Leary, M. (2002) Stability of country rankings across item formats in the Third International Mathematics and Science Study. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 4.
20. Patrzalek, T. (red.) (1988) *Osiągnięcia uczniów z języka polskiego*. Warszawa: IKN.
21. Peaker, G.F. (1975) *An empirical study of twenty-one countries. A technical report*. Stockholm: Almquist, Wikesell.
22. Phillipps, R. (2000) „30 years on”. *Alumni register of the national technical officers from the IEA Six Subject Survey, 1968-1972*. Katikati, New Zealand.
23. Potworowski, J. (2000) Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty. [W:] K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
24. Robitaille, D.F., Garden, R.A. (1989) *The IEA Study of Mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics*. Oxford: Pergamon Press.
25. Siedlecka, U. (1988) *Wykorzystanie metod analizy regresji i korelacji do oceny uwarunkowań osiągnięć szkolnych uczniów*. Maszynopis.
26. Skinder, N. (red.) (1988) *Osiągnięcia szkolne z chemii*. Warszawa: IKN.
27. Thorndike, R.L. (1973). *Reading comprehension in fifteen countries*. Stockholm: Almquist i Wikesell.
28. Wainer, H. (1993) Measurement problems. *Journal of Educational Measurement*, 1.
29. Wojciszke, B. (2002) *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Scholar.
30. Zaborowski, I., Karpińczyk, P. (red.) (1988) *Osiągnięcia uczniów z fizyki*. Warszawa: IKN.
31. Zydorczak, W. (1989) *Stan umiejętności dydaktycznych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych*. Nieopublikowana rozprawa doktorska