

KRZYSZTOF KRUSZEWSKI

Warszawa

TEST WIADOMOŚCI DOBREGO I ZŁEGO DZIESIĘĆ LAT PÓŹNIEJ

Profesor Bolesław Niemierko powierzył mi obowiązek poszukania i **znalezienia** odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego nasza polska teoria pedagogiczna tak wyraźnie odrzuca pomiar, ewaluację i «surveye» empiryczne?*. Redaktor wie dobrze, że na pomiarze pedagogicznym się nie znam, ale – używając Jego słów – ze względu na talenty organizacyjne z pomiarem flirtowałem, więc powinienem wiedzieć, dlaczego pomiar pedagogiczny na naszej oświatowej i naukowej glebie się nie przyjął.

Podobne pytania o objaśnienie przyczyn niesprawiedliwego traktowania swoich teorii stawiało i stawia wielu pedagogów w przekonaniu, że powszechne tych teorii uznanie naprawiłoby kawał świata, w czym przeszkadza jedynie brak dobrej woli i niedostateczne poinformowanie środowiska. Tym odpowiedzieć by można słowami Josepha Hellera: *mężczyzna w średnim wieku, uznający jakąś teorię, do której się przywiązał, nie bada, czy jest ona prawdziwa, natomiast coraz bardziej zależy mu na tym, aby była przyjmowana jako prawdziwa i by on sam był z tej racji przez całe swoje życie odpowiednio honorowany*¹.

Dla pytania Profesora Niemierki w odpowiedzi Hellera ważny jest tylko jeden trop – ten, który kieruje nas na obszar wiary. Idąc tym tropem, dojdę do konkluzji, że *pedagogika pomiarowa* jest jedną z wielu religii pedagogicznych, więc jak każda religia napotyka niedowierzanie niewierzących i sprzeciw zwolenników innych wyznań.

¹ Heller J., *Namaluj to*, tłum. P. Lipszyc, Phantom Press International, Gdańsk 1992, s. 235.

Najpierw jednak, jak zwykle się czynić w przypadku pytań kłopotliwych, ułatwię sobie pracę, upraszczając pytanie podług własnego rozumienia.

Pedagodowie bardzo szeroko posługują się w swoich badaniach pomiarem. Jedni czynią to w sposób siemiężny, inni – wyrafinowany, ale mierzą zachowania, efekty działań, cechy. Wyniki pomiarów interpretują zgodnie z możliwościami zastosowanego narzędzia i użytych statystyk lub przeciwko poprawności metodologicznej, ale zawsze w przekonaniu, że stoją na twardym gruncie liczb.

Skoro tak, to chodzi zapewne o takie sytuacje, kiedy wszyscy członkowie danej populacji (lub reprezentatywna ich próba) opisani wieloma, najlepiej *skalowanymi* cechami wykonują takie same zadania, które są reprezentatywną próbą całości zmian, jakie zaszły lub zająć miały, lub zająć mogły w populacji pod wpływem oddziaływań pedagogicznych. Czyli idzie o masowe badania lustracyjne, zwłaszcza wyników nauczania i jednolity system przypisywania oceny osiągnięciom każdej jednostki (lub prawie każdej) skonkretyzowany na podstawie takich masowych badań, a oparty na założeniach wywiedzionych z ideowego uzasadnienia tychże badań.

Rzeczywiście, masowe badania wyników nauczania w Polsce przeprowadzono kilkakrotnie, zwykle w ramach badań międzynarodowych, przy czynnym, choć niekonsekwentnym oporze władz, co tłumaczy nikłą liczbę oraz brak na nie środków, i przy małym zainteresowaniu środowiska pedagogicznego, co tłumaczy mały ich rezonans.

Rzeczywiście, Profesor Niemierko błyskotliwie i w niemałym trudzie buduje gmach dydaktyki ogólnej, której jądrem jest treść nauczania, rozumiana – że zwulgaryzując subtelny wywód – jako obserwowalne i mierzalne czynności uczniów; robi to nie napotykając godnego uwagi odzewu, choć czytany jest powszechnie.

W poglądach naukowych uzasadniających badania lustracyjne i dydaktykę pomiarocentryczną dopatruję się dwóch początkowych założeń, w tym lub podobnych ujęciach znanych z historii nauki.

Pierwsze mówi, że rozsądnie orzekać o czymś mogę, gdy poznam tego czegoś wymiary i zestawię z wymiarami czegoś innego.

Drugie, że znajdując wśród właściwości czegoś choćby jedną właściwość mierzalną, mogę na tej podstawie zrekonstruować całość.

Jest jeszcze trzecie założenie, będące konsekwencją obu poprzednich, a skryte u podstaw praktycznych projektów oświatowych: wszelka zmiana polega na zmianie wielkości. Planujmy zmiany tak zatem, aby zmieniły się wielkości w przewidywanym kierunku i stopniu i aby dało się to bezdyskusyjnie stwierdzić.

Nie lubię tych założeń, bo widzę w nich dążenie imperialne: krok po kroku, od racji do wniosku, od wniosku do nowej racji powstaje pewien sposób uprawiania zawodu nauczyciela, dydaktyki i polityki oświatowej.

Widzę w nich także zamiar wytyczenia wyraźnej granicy między wiernymi a gjaurami.

Na koniec, są mi niesympatyczne, bo wymagają od każdego, kto podejmuje kwestie pedagogiczne – więc i ode mnie – biegłego posługiwania się trudnym językiem i warsztatem naukowym.

Z drugiej wszakże strony pociąga mnie w nich to, że wykluczają objawienia pedagogiczne i oparte na nich dyskusje oraz poczynania praktyczne, pomagają więc rozpoznać pewien gatunek pedagogicznej hochsztaplerki. Ułatwiają postawienie diagnozy w przypadku wielu schorzeń nauczania i szkoły. Można z nich czerpać argumenty, kiedy przedmiotem sporów są kwestie tak rozległe, jak funkcje szkoły.

Założenia te składają się jednak na swoistą religię pedagogiczną, mniej groźną od innych w tym, że wewnętrznie reformowalną, choć jedynie w zakresie takim, jak lepiej mierzyć. W jej obrębie bowiem obowiązują powszechne prawa logiki, a to z racji obowiązującego języka pomiaru.

W religii tej bóstwo objawia się pod postacią narzędzia pomiaru, liturgia ma formę spójnego zestawu reguł postępowania z upostaciowionym bóstwem, a wierni mają tak świat uporządkować, by bóstwo mogło zapanować nad nim. Szerząc zatem swoją naukę, muszą upraszczać i redukować złożoność świata.

Czyniąc tak, odrzucają nie tylko wszystkie inne religie pedagogiczne, ale i odbierają prawomocność niezbędnemu w pedagogice i w szkole sposobowi myślenia, o którym John Dewey tak pisał: *Co więcej, jeśli nawet przyjąć jako pewne, że wszystko, co istnieje, jest wymierne – gdyby tylko wiedzieć w jaki sposób – oczywiście, tego, co nie istnieje, mierzyć by nie można. I nie ma w tym żadnego paradoksu, że nauczyciel jest głęboko zainteresowany tym, co nie istnieje*². To, co nie istnieje, może zaistnieć według prawd naszej religii jedynie w postaci wcześniej określonej bożym planem.

Nauczyciel, jak twierdził bardzo wpływowy kiedyś wśród kontestujących amerykańskich pedagogów autor, ma skłonność do nauczania tego, co egzaminowalne³. Jeśli zapanujemy nad formą sprawdzianów, zapanujemy nad treścią, a może i sposobem nauczania. Skoro jakaś orientacja

² Dewey J., *Wychowanie postępowe a nauka o wychowaniu*, [w zb.:] *Wybór pism pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław 1967, s. 208.

³ Highet G., *The art of teaching*, Vintage Books, New York 1955.

pedagogiczna koncentruje się na metodzie, formie i powszechnej organizacji sprawdzania osiągnięć uczniów, dąży tym samym do zapanowania nad szkolnictwem. Kto z naukowych rywali zgodzi się na to? Kto z polityków oświatowych zechce oddać całość władzy nad szkołą w jedne ręce, i to nie własne?

Zapewne pedagogika pomiarowa sprawnie może odpowiadać na wiele interesujących społeczeństwo pytań – niestety niewyczerpująco.

Spółeczeństwo jest zainteresowane tym, co z uczniem robi szkoła. Taka pedagogika oferuje porównywalny w czasie i przestrzeni pomiar stopnia opanowania programu. Ale za tym kryją się dwie konsekwencje. Pierwsza, że o jakości programu szkolnego stanowią dwie cechy: ta, że powinien zakładać mierzalne stany docelowe uczniów, i ta, że stany te muszą pasować do przyjętej taksonomii celów/ wyników. Druga, że społeczeństwo powinno interesować się **tylko** osiągnięciami programowymi. Tymczasem inni pedagogowie każą interesować się programem ukrytym, przemocą symboliczną, reprodukcją kultury i porządku społecznego.

Odpowiedź *miarowców* musi być ograniczona, a nie ma mowy, by zharmonizować ją z odpowiedziami dotyczącymi pozaprogramowych efektów pracy szkoły. Jest to odpowiedź kusząca, bo dostarcza mocnej podstawy do osądzania jakości szkoły, porównań, planowania i wprowadzania zmian. Ale jest też sprzeczna z potocznym odczuciem złożoności materii oświatowej.

Spółeczeństwo interesuje, jak wyrazić osiągnięcia szkolne jednostki. Pedagogika pomiarowa odpowiada: przez porównanie ze stanem idealnym albo osiągnięciami innych, albo wcześniejszymi osiągnięciami jednostki. Tymczasem wiele zmian, jakie zachodzą w uczniu w trakcie lat szkolnych, daje się raczej opisywać lub oglądać, jak przejawiają się w różnych sytuacjach. Tylko niektórym można przypisać wymiar.

Spółeczeństwo interesuje, jak zmieniać szkoły. I dostaje odpowiedź: róbcie to, co przyniesie wyższe przeciętne osiągnięcia uczniów na naszej skali. My możemy powiedzieć np., że mierzalne osiągnięcia dziewcząt są w danej dziedzinie wyższe, a w danej niższe niż chłopców. Wy kłopotcie się, dlaczego. Do waszego uznania, dobrze to czy źle i jak to zmienić. Taka odpowiedź rozczarowuje, bo lekarz ma nie tylko stwierdzać symptomy, ale nazwać chorobę i zaproponować leczenie.

Spółeczeństwo chce wiedzieć, czym wypełnić program szkolny. Odpowiedź wskazuje na pewne cechy konstrukcyjne programu. Może więc lepiej zwrócić się po radę do pedagogów, którym łatwiej przychodzi decyzja, co włożyć do programu?

Spółeczeństwo pragnie znać i stosować kryteria przesuwania ludzi na szczeblach kariery oświatowej i zawodowej. Pedagogika pomiarowa

podsuwa jako kryterium, bo nie narzuca, wynik pomiaru. A skoro społeczeństwo przywykło już wcześniej posługiwać się w tym celu ocenami szkolnymi, trzeba opracować sposób przekładania wyników pomiaru na uznawany i osadzony w kulturze system oceny. W pracy tej pomniejszony zostaje tzw. czynnik subiektywny. A to znaczy tyle, że mniej ma do powiedzenia nauczyciel i mniej, a najlepiej nic, waga osiągnięcia nieprzewidziane narzędziem pomiaru. Siłą rzeczy nie będzie takiemu rozwiązaniu sprzyjać środowisko nauczycielskie, bo zabiera mu się nieco władzy i ingeruje w koncepcje wychowawcze oraz dydaktyczne poszczególnych nauczycieli. W pracy tej konieczne jest narzucanie norm nieprzystających do wielu uczniów i sprzecznych z wiedzą i doświadczeniem bardzo wielu nauczycieli. Nikt nie lubi być uśredniany, a zwłaszcza nauczyciel, który myśli o swojej pracy jako o działaniu na poły twórczym.

Spółeczeństwo interesuje, jak ma nauczać nauczyciel i jak mają uczyć się uczniowie. Jerome Bruner namówiony został kiedyś do napisania przedmowy otwierającej pracę zbiorową poświęconą w części nowym programom, sprawie bliskiej jego sercu, a w części nowej technologii kształcenia. Odnosząc się do niej z ukrytym niesmakiem, zauważył: *Bez oparcia w teorii nauczania jesteśmy skłonni bezkrytycznie przyjąć jakiś opis uczenia się jako przepis na optymalne uczenie się. [...] Teorię nauczania charakteryzują przypuszczalnie trzy aspekty. Pierwszy dotyczyłby optymalnych doświadczeń predysponujących ucznia do uczenia się. Drugi wiązałby się ze strukturami optymalnego organizowania przez ucznia informacji lub wiedzy. Trzeci brałby się z badania, jaki jest optymalny porządek stykania ucznia z materiałem przeznaczonym do opanowania*⁴. Dydaktyka oparta na teorii pomiaru dała pewną wizję uczenia się, w której jednak nie da się znaleźć wszystkich wyliczonych przez Brunera aspektów.

Zestawienie pytań stawianych przez społeczeństwo – a lepiej: w jego imieniu przez ludzi zainteresowanych edukacją – z możliwościami odpowiadania na nie przez pedagogikę pomiarową prowadzi do konkluzji, że być może brakuje jej samoograniczenia z jednej strony, a z drugiej – pomysłowości w wynajdywaniu problemów i wycinków rzeczywistości edukacyjnej, które z największym powodzeniem mogłaby badać.

Torsten Husén, a więc ktoś najbardziej chyba zasłużony dla teorii i praktyki tego typu badań, o których tu rozprawiam, dopatrywał się

⁴ Bruner J., *The new educational technology*, [w:] A. de Grazia, D.A. Sohn (red.), *Revolution in teaching: New theory, technology and curricula*, Bantam Books, New York 1964, s. 5.

w **swoich** badaniach kilku błędów. Za błędne uznał ograniczenie się tylko do metod ilościowych, brak studiów poza reprezentatywną próbą, schodzących w głąb kilku szkół i klas, brak perspektywy antropologicznej i socjologicznej⁵.

Może tego typu badania powinno się uznawać za element dużych, zróżnicowanych przedsięwzięć badawczych, nie zaś za osobne i zamknięte? Może zamiast traktować je już to jako zbieranie danych podobne powszechnemu spisowi ludności, już to jako poczęte z teorii pomiaru i rozwijaniu tej teorii mające służyć, poszukać uzasadnień teoretycznych na szerszych polach, a wyniki odnosić do kwestii i zainteresowań z dyscyplin naukowych i subdyscyplin pedagogicznych odległych od teorii pomiaru, ale bliskich konstatacjom badań opartych na masowym pomiarze?

Bolesław Niemierko, a więc ktoś najbardziej chyba zasłużony dla teorii i praktyki takich badań w Polsce, sformułował dwie prawidłowości oceniania społeczno-wychowawczego, które wyrażają oceny dane przez nauczycieli, a przeciwstawionego ocenianiu dydaktycznemu, którego wyrazem są wyniki pomiaru tzw. obiektywnego. Okazuje się, że stopnie wystawiane przez nauczycieli zależą między innymi od szczebla i rodzaju szkoły, przedmiotu nauczania i długości okresu nauki⁶. Autor zdaje się swoje odkrycie traktować jako istotne dla metodyki oceniania dydaktycznego, która ani budzi emocje, ani szerokie zainteresowanie. Tymczasem smakiem takich odkryć delectowaliby się np. socjologowie szkoły, gdyby tylko wiedzieli, że gdzieś zostały opisane i mieli cierpliwość wydłubać je z kilkusetstronicowej wąskospecjalistycznej książki.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie zadane przez profesora Niemierkę zacząłem od wersji religijnej; kształtowanie się teorii badań lustracyjnych, zwłaszcza masowych badań wyników nauczania oraz sposobu ich uprawniania, doprowadziły do powstania względnie izolowanej grupy akolitów, którzy nauczają i obiecują, a są to słowa Szatana: [...] *gdy spożyjecie owoc z tego drzewa [wiadomości], otworzą się wam oczy i tak jak Bóg będziecie znali dobro i zło*⁷. Potem zająłem się trzema dalszymi wersjami.

Badania te są traktowane jako niefunkcjonalne. Prościej – niepotrzebne. Można się dziwić – jak to czynią od lat buntowniczy pedagogowie – że system klasowo-lekcyjny trwa, choć zaproponowano setki innowacji

⁵ Husén T., *An international Research venture in retrospect: The IEA surveys*, „Comparative Education Review” 1979, nr 3.

⁶ Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1990, s. 44–50.

⁷ *Księga Rodzaju 3.5*, tłum. ks. Cz. Jakubiec, *Biblia Tysiąclecia*, Pallotinum, Poznań – Warszawa 1988.

pedagogicznych bardziej estetycznych. Widocznie system ten lepiej przystaje do rzeczywistych potrzeb szkolnictwa, widocznie rozwiązuje ważniejsze problemy oświaty niż może to zrobić konkurencja. Wypadałoby się zastanowić, co zmienić w tych badaniach i w jakim kierunku, ale i z jakich pozycji wyjściowych rozwijać korespondującą z nimi teorię, by stały się potrzebne.

Badania te i towarzysząca im teoria jest zbyt trudna dla przeciętnie wykształconego polskiego badacza i praktyka pedagogicznego, by mogli je przyjąć lub stoczyć polemikę. Wolą więc nie zauważać.

Badania te są źle sprzedawane. Nie umiano przekonać polityków oświatowych, badaczy, administracji, nauczycieli o ich przydatności. Przeciwnie, stworzono wizerunek zniechęcający oziębłym traktowaniem lub pomijaniem poważnych problemów, którymi żyje oświata. W wizerunku tym wybija się troska o narzędzie, co budzi podejrzenie, że mamy do czynienia z kolejną łamigłówką akademicką.

Niewykluczone, że bardziej trafna byłaby odpowiedź prostsza. Twórczy uczoney chętnie poszukuje problemów, które nie dają się rozwiązać żadną znaną metodą i równie chętnie szuka metody, którą dałoby się zbadać najtrudniejsze nawet problemy. Teoria pomiaru pedagogicznego chce jednocześnie pomagać w jednym i w drugim zajęciu.

Lwią część czasu nauczyciele spędzają na przygotowaniu uczniów do pomyślnego zdania wszelkich wyobraźalnych sprawdzianów. Niewiele mniej czasu pochłania im wymyślanie takich sprawdzianów, których żadnemu uczniowi nie uda się przejść bezbłędnie. Teoria i praktyka pomiaru pedagogicznego chce być pomocna zarazem w jednym i drugim.

* * *

Powyższy tekst powstał przed dziesięciu laty. Tymczasem wkroczyliśmy w epokę sprawdzianu zewnętrznego, w tłusty czas dla specjalistów pomiaru pedagogicznego. Jedną bowiem z głównych cech transformacji polskiej szkoły jest zmiana instrumentów nadzorowania jej produkcji: na miejsce nadzoru nad procesem wprowadzono nadzór nad produktem. Aż do tej pory, włączając okres zaborów i II Rzeczypospolitej, państwo kontrolowało szkołę, wglądając w treść i sposób nauczania. Przede wszystkim sprawdzano, czy nauczyciel uczy tego, co trzeba i, na ile się dało – jak trzeba. Nie była to kontrola produktu finalnego, ale zgodności z normami produktu w trakcie obróbki, w rozmaitych jej fazach. Uczeń miał umieć to i tylko to, a na ile dobrze, sprawdzał i oceniał przede wszystkim nauczyciel. Nauczyciel cieszył się swobodą, gdy trzeba było wystawiać stopnie, poza tym uprząż była ciasna, a cugle krótkie. Miał władzę w stosunku do

uczni, ale w stosunku do administracji szkolnej, programu i podręcznika mógł być tylko posłusznym wykonawcą. Ogniwo kontrolne systemu szkolnictwa stanowili więc specjaliści hospitujący lekcje i wizytujący szkoły oraz administratorzy i politycy nadzorujący proces powstawania programów i podręczników, a w pewnym sensie autorzy jednych i drugich.

Powyższy model nie dawał się pogodzić z zasadami nowego ustroju, w którym zasadniczym instrumentem i regulatorem wysokiej jakości produkcji i usług jest konkurencja. Swoboda decyzji w kwestiach dotyczących szkolnictwa zwiększyła się więc raptownie. Prawie każdy mógł robić prawie wszystko, co chciał. Nauczyciele wybierali podręczniki według własnych upodobań, opracowywali własne wersje programu, uwzględniając oczywiście tzw. trzon programowy (minimum programowe, *Podstawa programowa*). Dyrektorzy reorganizowali szkoły, zmieniali reguły pod kątem sukcesu ekonomicznego i reklamowego. Zakładano szkoły niepubliczne, które weszły w *lukę rynkową*. Brakowało bowiem, jeśli nie liczyć renomowanych liceów ogólnokształcących, szkół dla uczniów szczególnie predestynowanych do sukcesu szkolnego i – na przeciwnym krańcu – dla tych, którzy, z racji pochodzenia, świadectwa i dyplomy zdobywać musieli, a brakowało im zdolności.

Można więc uczyć, jak się chce, po części tego, co się chce – ale rezultat musi być taki, jaki wyznacza państwo, bo to państwo odpowiada za przygotowanie zasobów ludzkich, czyli za nabywanie przez obywateli kwalifikacji pozwalających społeczeństwu sprostać wymaganiom globalnego rynku. Krzysztof Konarzewski dzieli się refleksją generalną, że *wartość swobody jest ściśle związana ze zdolnością czynienia z niej użytku. Jeśli dać ludziom więcej swobody, niż są w stanie wykorzystać, natychmiast znajdą się pośrednicy, którzy za nich zagospodarują nadwyżkę*⁸. Tym pośrednikiem stają się zinstytucjonalizowani pomiarowcy. Czytając *Podstawę programową*, ten sam autor wypatrzył, gdzie znajduje się rzeczywista władza nad nauczaniem: *Dotychczasowa podstawa [programowa] pozwala czytać z uczniami „wybraną powieść XX wieku”. Informator CKE dodaje: pod warunkiem, że będzie to „Dżuma” Camusa*⁹.

Okazuje się, że w dzisiejszych społeczeństwach demokratycznych i wolnorynkowych, w niektórych przynajmniej krajach, w tym w Polsce, ogromne znaczenie dla legitymizacji szkolnictwa ma fakt, że jest ono poddane sprawdzianom zewnętrznym, czyli obiektywnej kontroli jakości. To do tych sprawdzianów sięgamy, by orzekać, czy dobra jest dana szkoła

⁸ Konarzewski K., *W gorsecie sprzeczności*, „Gazeta Szkolna” 2005 (w druku).

⁹ Tenże, *Podstawa programowa ponad podziałami*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 135 (3) s. 46–47.

i czy dany nauczyciel uczy dobrze. W Polsce zaś sprawdziany znajdują się w rękach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Znamienne są losy bardzo kiedyś nieuporządkowanego kształcenia w Wielkiej Brytanii i do niedawna najbardziej chyba zdecentralizowanego systemu szkolnego Stanów Zjednoczonych. W obu tych krajach skupiono się na scentralizowanej kontroli osiągnięć szkolnych, mającej zagwarantować dopuszczalny minimalny poziom wykształcenia niemal całej populacji uczniów i uruchomić *sprawiedliwy* mechanizm społecznego i zawodowego awansu, czyli kryterium wyników uczenia się mierzonych *sprawiedliwym* sprawdzianem zewnętrznym.

Sprawa więc wydaje się prosta: skoro państwu nie wolno nad kształceniem nie roztoczyć kontroli, bo odpowiedzialne jest za rozwój gospodarczy i cywilizacyjny kraju, a więc i za kryteria dystrybucji kadr, mamy do wyboru tak formować nauczanie, żeby prowadziło do pożądanych wyników – albo badać wyniki. Zobaczmy wszakże, co przydarzyło się Anglii i Walii. Najpierw rozbudowano tam sprawdziany zewnętrzne i kontrolę nad szkołami poprzez wyniki. Potem uznano, że nauka i doświadczenie powiada bez żadnych wątpliwości, jak do danego wyniku doprowadzić i że wiedzę tę posiadał centralny administrator. W takim razie ma on prawo i obowiązek nakazać określony sposób postępowania pedagogicznego. Dlatego będzie kontrolował wszystko: wynik oraz zgodność z wzorcami, dobór treści i sposób nauczania. Myślenie biegnie tak: skoro badanie osiągnięć pokazało, że uczniowie mają kłopoty w czytaniu ze zrozumieniem, należy zmusić szkoły do wprowadzenia pewnej liczby godzin czytania ze zrozumieniem, a że można nauczać tej umiejętności lepiej lub gorzej, należy polecić, w jakich godzinach dnia mają się te lekcje odbywać i ile czasu na jakie czynności poświęcić. Brytyjscy pomiarowcy na żądanie polityków dokonali kolejnego podboju.

Im bardziej politykom i opinii publicznej potrzebne są twarde dane informujące o osiągnięciach uczniów i praktyce nauczania, tym skwapliwiej się je produkuje. I tym mniej mądrze, bo bez samoograniczenia. Znaczna część pedagogów nawróciła się na masowe badania wyników nauczania i oderwała te badania od pedagogiki i rozsądku, dlatego chyba, że ani technicznie, ani rozumowo nie jest do tego rodzaju badań dobrze przygotowana. Słuchanie tego, co mają do powiedzenia oraz dyskusja z nimi przypomina pewną rozmowę z osiemnastowiecznej powieści:

Jak Garrick mówił wczoraj swój monolog? – Och, na przekór wszystkim regułom, czcigodny mój lordzie – wręcz niegramatycznie! Między przymiotnikiem z rzeczownikiem, które powinny zgadzać się ze sobą co do osoby, rodzaju i liczby robił pauzy – o takie! Zatrzymywał się, jak gdyby

rzecz ta wymagała zastanowienia! Między zaś podmiotem a orzeczeniem rzeczownikowym, który, jak wiesz panie, wprost do podmiotu zależy, zawiesił głos w epilogu najmniej dwanaście razy, za każdym razem na okres trzech i trzech piątych sekundy ze stoperem w ręku! – Podziwu godny gramatyk! Lecz czy zawieszając głos Garrick zawieszał również sens zdania na kolku? Czy nie wypełniał tej luki gestem lub mimiką twarzy? Czy okiem nic zgoła nie wyrażał? Czyś pilnie mu się przyglądał? – Patrzałem jedynie na stoper¹⁰.

Zdobywając twardą wiedzę o wynikach nauczania, zdobywamy tylko fragment wiedzy potrzebnej do zarządzania szkolnictwem i pojedynczymi szkołami. Obawiam się, że mało kto o tym pamięta. Oczekiwania wobec badań ewaluacyjnych przerosły ich możliwości.

Z kolei wkomponowanie takich badań w całości wraz z innymi badaniami wciąż przerasta nas jako środowisko naukowe. Nieoceniony Tristram Shandy zawędrował do Francji i stanął przed problemem wymagającym pomiaru (opisu ilościowego). Dokonywał pomiaru, ale twarde dane mieszały mu się z ideowymi wartościami:

Aczkolwiek są tu aż cztery klasztory, w całym mieście znajduje się tylko jeden kościół parafialny; nie miałem okazji pobrać jego dokładnych wymiarów, ale bez większego trudu można jako tako trafnie je odgadnąć, skoro bowiem miasto liczy czternaście tysięcy obywateli, jeśli kościół mieści ich wszystkich w swoim wnętrzu, musi być duży, jeśli zaś nie mieści, wielka to doprawdy szkoda, że nie mają drugiego¹¹.

Sądzę, że Bolesław Niemierko dziś nie pytałby, dlaczego nasza polska teoria pedagogiczna tak wyraźnie odrzuca pomiar, ewaluację i *surveys* empiryczne. Pytałby raczej, co zrobić, żeby obecna praktyczna popularność nie zamieniła ich w pedagogiczną tandetę. Co zrobić, żeby mierzyć z umiarem, a z wynikami pomiaru obchodzić się mądrze?

¹⁰ Sterne L., *Życie i myśli J.W. Pana Tristrama Shandy*, tłum. K. Tarnowska, Prószyński i S-ka, Warszawa 1995.

¹¹ Ibidem.