

Krzysztof Kruszewski

Test wiadomości dobrego i złego

Redaktor tego tomu powierzył mi obowiązek poszukania i **znalezienia** odpowiedzi na pytanie: „dlaczego nasza polska teoria pedagogiczna tak wyraźnie odrzuca pomiar, ewaluację i *survey* empiryczne?”. Redaktor wie dobrze, że na pomiary pedagogicznym nie znam się, ale – używając Jego słów – ze względu na talenty organizacyjne z pomiarem „flirtowałem”, więc powinienem wiedzieć, dlaczego pomiar pedagogiczny nie przyjął się na naszej oświatowej i naukowej glebie.

Podobne pytania o wyjaśnienie przyczyn niesprawiedliwego traktowania swoich teorii stawiało i stawia wielu pedagogów w przekonaniu, że powszechne uznanie tych teorii naprawiłoby kawał świata, w czym przeszkadza jedynie brak dobrej woli i niedostateczne poinformowanie środowiska. Tym odpowiedzię można by 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 religii.

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

Pedagogowie bardzo szeroko posługują się w swoich badaniach pomiarem. Jedni czynią to siemiężnie, inni wyrafinowanie, ale mierzą zachowania, efekty

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

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 ich reprezentatywna próba) opisani wieloma, najlepiej „skalowanymi” cechami, wykonują te 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 o jednolity system przypisywania oceny osiągnięciom każdej (lub prawie każdej) jednostki, skonkretyzowany na podstawie takich masowych badań, a oparty na założeniach wywiedzionych z ideowego uzasadnienia takich badań.

Rzeczywiście, masowe badania wyników nauczania w Polsce przeprowadzono 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.

Rzeczywiście, Profesor Niemierko błyskotliwie i w niemałym trudzie buduje gmach dydaktyki ogólnej, której jądrem jest treść nauczania rozumiana, że zwulgaryzują subtelny wywód, jako obserwowalne i mierzalne czynności uczniów; robi to nie napotyając godnego uwagi odzewu, choć jest czytany 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 mogę rozsądnie orzekać o czymś, 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, będące konsekwencją obu, a skryte u podstaw praktycznych projektów oświatowych: wszelka zmiana polega na zmianie wielkości. Planujemy zatem zmiany tak, 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 i „giaurami”.

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 dlatego, że wewnętrznie reformowalną, choć jedynie w takim zakresie, 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 postać spójnego zestawu reguł postępowania z upostaciowionym bóstwem, 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 sposobowi myślenia niezbędnemu w pedagogice i w szkole, o którym 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 autor kiedyś bardzo wpływowy wśród kontestujących amerykańskich pedagogów, ma skłonność do nauczania tego, co egzaminowalne³. Jeśli zapanujemy nad formą sprawdzianów, zapanujemy nad treścią, a może i sposobem nauczania. Skoro jakaś orientacja 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.

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

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

Społeczeństwo 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 „pomiarowców” 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.

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

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

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

Społeczeństwo 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 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 lepiej nic, waga osiągnięcia nie przewidziane narzędziem pomiaru. Siłą rzeczy nie będzie takie-

mu rozwiązaniu sprzyjać środowisko nauczycielskie, bo zabiera mu się nieco władzy i ingeruje w koncepcje wychowawcze i dydaktyczne poszczególnych nauczycieli. W pracy tej konieczne jest narzucanie norm nie przystających do wielu uczniów i sprzecznych z wiedzą i doświadczeniem bardzo wielu nauczycieli. O tym pisze w tym tomie Krzysztof Konarzewski. 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 pedagog najbardziej chyba zasłużony dla teorii i praktyki tego typu badań, o którym tu rozprawiam, dopatrył się 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 traktować jako element dużych, zróżnicowanych przedsięwzięć badawczych, nie zaś jako osobne i zamknięte? Może zamiast traktować je już to jako zbieranie danych podobne powszechnemu spi-

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

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

sowi ludności, już to jako poczęte z teorii pomiaru i rozwijaniu teorii pomiaru 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 pedagog 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 nie budzi emocji, ani szerokiego zainteresowania. Tymczasem smakiem takich odkryć delectowaliby się na przykład socjologowie szkoły, gdyby tylko wiedzieli, że gdzieś zostały opisane i mieli cierpliwość znaleźć je w kilkusetstronicowej, wąskospecjalistycznej książce.

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie redaktora zacząłem od wersji religijnej; kształtowanie się teorii badań lustracyjnych, zwłaszcza masowych badań wyników nauczania oraz sposobu ich uprawiania 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 czynią to od lat buntowniczy pedagogowie, że system klasowo-lekcyjny trwa, choć zaproponowano setki innowacji 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 są zbyt trudne 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, stwo-

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

7 *Biblia Tysiąclecia*, rozdz. 3.5, tłum. Cz. Jakubiec, Poznań-Warszawa 1988, Pallotinum.

rzono 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 uczony 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 pomyslnego 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, jak i w drugim.

Krzysztof Kruszewski

Test of the Knowledge of Good and Evil

The author explores the possible reasons for poor position of measurement, evaluation, and achievement surveys in Polish education. In his understanding, educational measurement is commonly perceived as a kind of „religion” competitive to other educational beliefs. Much resistance to educational innovation is unavoidable. Impartial consideration of strengths and weaknesses of measurement-oriented diagnostics leads the author to encouraging more inventiveness and flexibility in its development and implementation.