

**prof. dr hab. Leszek Korporowicz**

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## **Zmienne losy polskiej ewaluacji Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją**

### **Nadzieja**

Gdy w połowie lat dziewięćdziesiątych modernizacja i reformy polskiego systemu edukacji spletały się z nadziejami na reformowanie społeczeństwa i państwa polskiego w ogóle, przywołanie mało w Polsce znanej idei i praktyki badań ewaluacyjnych wydawało się skuteczną i adekwatną strategią zarówno inspirowania, jak i dokonywania pozytywnych zmian społecznych. Wychodziły one daleko poza obszar edukacji, wymagały spojrzenia integralnego, które wiąże różne typy wyzwań. Koncepcja ewaluacji nie była czymś zupełnie nowym. W dziedzinie badań społecznych już w latach siedemdziesiątych pojawiały się na gruncie nowej wówczas dyscypliny, jaką była socjotechnika, zadania badawcze o pragmatycznym ukierunkowaniu, nastawione na diagnozowanie problemów społecznych, ale także działań i programów je eliminujących. Miały one wiele cech badań wartościujących. Podobnie rozwinięta była wiedza i techniki diagnostyki edukacyjnej, które pod wieloma względami uznano za warianty badań ewaluacyjnych. Lata dziewięćdziesiąte wniosły jednak nowego ducha wyzwolenia podmiotowości i zbliżenia wszelkich badań społecznych i edukacyjnych do realnych potrzeb zarówno całego systemu, jak i konkretnych, usamodzielniających się organizacji, placówek i stowarzyszeń.

Filozofią dość radykalnej zmiany istniejących już tradycji było jednak wkomponowanie ich w spojrzenie o znacznie bardziej rozbudowanych celach, w których metody badawcze i diagnostyczne stanowić miały fragment projektu społecznego sięgającego do podstawowych wartości decydujących o dalszej drodze rozwoju. W klimacie poszukiwania i budzenia się inicjatywności wielu środowisk zainteresowanie ewaluacją stanowiło o emanacji takich wartości jak:

- demokratyzacja kultury organizacyjnej polskich instytucji, szkół i życia publicznego
- otwarcie dyskursu społecznego na procesy uspołecznienia i partycypacji
- animacja potencjałów społecznych środowisk lokalnych, wspólnot pracowniczych, edukacyjnych i badawczych
- kooperacja międzynarodowa organizacji uczących się i zorientowanych na rozwój
- wspieranie myślenia i wzorców „refleksyjności instytucjonalnej” zorientowanych na dialog, środowiskowy i interakcyjny model edukacji
- wyraźne postawienie kwestii jakości edukacji jako elementu samoświadomości, uspołecznienia, modernizacji i otworzenia na procesy rozwojowe.

W połowie lat dziewięćdziesiątych i aż do ich końca wartości te przyświecały wielkiemu ożywieniu i rewitalizacji potencjału społecznego wielu środowisk edukacyjnych, w tym działań ministerialnych realizowanych poprzez takie programy, jak TERM i SMART w ramach funduszy PHARE, istotnie zmieniających sposoby przygotowania liderów zmian społecznych i edukacyjnych.

Pomimo początkowego okresu wdrażania słabo zaawansowanych badań ewaluacyjnych, obszar edukacji był pionierskim polem polskich studiów ewaluacyjnych o znaczeniu systemowym, wkomponowanym w rządowe strategie reform, na długo przed ich obligatoryjną popularyzacją po wejściu Polski do Unii Europejskiej. Badania ewaluacyjne, prawie w ogóle nieznane poza elitarną strefą ośrodków akademickich, miały wszak stać się nośnikiem czegoś znacznie więcej niż nowego sposobu administrowania i nadzoru. Widzenie celu i wkomponowanie ewaluacji w strategię zmian w kulturze organizacyjnej, w publicznej i środowiskowej debacie o wartości całego systemu polskiej edukacji stanowiło złoty okres polityki animowania kultury ewaluacyjnej w środowiskach nie tyle praktykowania, co projektowania reform edukacyjnych na różnych poziomach zarządzania. Zintegrowanie myślenia ewaluacyjnego w kontekście zasadniczych wartości przemian społecznych o niewielkim stopniu jego biurokratyzowania i wkomponowania w technokratyczne standardy administracji europejskiej to twórcza, choć początkowa faza myślenia o ewaluacji. Nie dorównuje ona współczesnym wymogom systemowości, wielozakresowości i wkomponowania w politykę resortową, regionalną i europejską, ale zawierała znacznie więcej myślenia o charakterze aksjologicznym, poszukującym, była bardziej otwarta na modyfikacje środowiskowe i nade wszystko zawierała w sobie komponent autentycznego entuzjazmu i zaangażowania środowisk opiniotwórczych.

Bardzo szybko faza ta popadła we wszystkie pułapki myślenia pozytywistycznego, które przychodzi po okresie rewolucji i które niesie ze sobą tyleż dobrego, co złego, tym bardziej, że trzeba było poruszać się drogami zupełnie w Polsce nieznanymi, nieprzetartymi i ustawicznie targanymi konwulsją transformacji politycznych, partyjnych i rządowych o destrukcyjnym wpływie na wszystko, co osiągnęło względny poziom stabilizacji. Tym okresem było wygenerowanie obowiązującego przez znaczny czas systemu o metodologicznie bardzo eklektycznym charakterze, a nazwanego mierzaniem jakości pracy szkół. Choć praktyki te wychodziły z tych samych założeń, jakie przyświecały badaniom ewaluacyjnym, szybko uległy dewaluacji, rytualizacji, a nawet alienacji na skutek między innymi braku odpowiednio przygotowanej kadry, powierzchownego odczytywania zaleceń i ogólnego braku spójności w całości kształcie praktyki zarządczej.

Ewaluacja, skojarzona często z systemem mierzenia jakości pracy szkół, popadła w charakterystyczne dla współczesności ogólniejsze dylematy, a nawet sprzeczności, które pomimo formalnego wsparcia centralnych instytucji oświaty oraz innych ośrodków przygotowujących Polskę do wejścia w edukacyjny obszar Unii Europejskiej, okazały się trudne do rozwiązania. Część z tych dylematów, często niestety redukcjonizmów, była wyrazem dziedziczenia przez studia i badania ewaluacyjne ogólniejszych problemów i zagrożeń współczesnego systemu wiedzy jako komponentu cywilizacyjnego i nie zdołała

obronić się przed ich konsekwencjami. Ewaluacja, choć jest z założenia dynamicznym, interaktywnym społecznie procesem, prowadzi jednak do ustaleń, które są w efekcie rodzajem bardzo konkretnej wiedzy. To, co z tą wiedzą robimy, w jakim celu ją tworzymy i jak mamy zamiar ją wykorzystać, niemal w całości odnosi się do badań o charakterze ewaluacyjnym. Akceptowane na poziomie aksjologicznym założenia, jakie stanowiły o reformatorskim sensie wielu zmian systemowych, w tym społeczna strategia ewaluacji jako stymulatora procesów demokratyzacji i profesjonalizacji procesów podejmowania decyzji, nie uniknęła pułapek, w jakie wpadła zachodnia myśl ewaluacyjna na przestrzeni swoich dziejów, tworząc cztery, kolejne swoje generacje. Te istotne cechy współczesnych systemów wiedzy to:

- głębokie uwikłanie w genezę i funkcje społeczeństwa przemysłowego
- silny komponent techniczny i technologiczny
- tendencja do instrumentalizacji i komercjalizacji wiedzy
- wiedza narzędziem technik optymalizacji, podnoszenia efektywności i skuteczności działań, a nie spekulatywnej refleksyjności i ogólnie pojętej „mądrości”
- transkulturowy charakter globalnych systemów wiedzy.

Przełom wieków to prawdziwe sprzeczności, w jakich tkwimy i będziemy tkwić przez najbliższe dziesięciolecia, które wzmocnione tendencjami biurokratycznymi uderzyły mocno w niedojrzałą polską praktykę, ale i myśl ewaluacyjną w jej niezredukowanej i niemyślonej z innymi strategiami formie. Sprzeczności te to:

- wiedza jako narzędzie i wiedza jako *wartość*, *modrość* i *emancypacja*
- formalna instytucjonalizacja przeciwstawiona *personalizacji* i *humanizacji* systemów wiedzy
- kontrolowana dystrybucja i *zdecentralizowana sieć dostępu*
- de-kulturalizacja i *in-kulturalizacja* wiedzy.

Ta ostatnia sprzeczność wynika z wymienionej wcześniej i uznanej jako ważnej, cechy trans-kulturowego charakteru współczesnej wiedzy i opartej na niej sztuki zarządzania oraz administrowania edukacją. Tendencje te szczególnie silnie zaistniały w momencie wejścia Polski w system administracji unijnej, poszukującej zestandaryzowanych, porównywalnych w skali europejskiej „narzędzi” pomiaru i kontroli, w mniejszym stopniu diagnozy i wsparcia konkretnych kultur narodowych, a w jeszcze mniejszym stopniu regionalnych i lokalnych, nie mówiąc już o tradycjach i misji konkretnych instytucji. Hasło upodmiotowienia poprzez ewaluację jako metodę dialogu społecznego, stymulowania autorefleksyjności i animowania potencjałów społecznych stanęło w obliczu poważnego zagrożenia. Projektowanie ewaluacji, widziane jako uspołeczniony proces i dyskurs konkretnych jego uczestników, ma szansę tylko wtedy, gdy istnieje obszar prawdziwie i środowiskowo adekwatnych, w znacznej mierze wolnych i zgodnych z misją edukacyjną wyborów. Nadzieja i animacja energii społecznej środowisk edukacyjnych poprzez popularyzację i wykorzystanie ewaluacji stanęły przed poważnym wyzwaniem, ale także testem na społeczną wiarygodność, a w końcu zasadniczy sens swego istnienia kosztem niemałych wysiłków, nakładów i zabiegów.

## Animacja

Opór wobec praktyk mierzenia jakości pracy szkół okazał się tak wielki, a jego ewaluacyjna tożsamość tak mała, iż działań tych postanowiono, całkiem zresztą słusznie, zaniechać. W wymiarze kultury ewaluacyjnej była to jednak porażka. Tym bardziej, że zrozumienie dla właściwie pojętej ewaluacji zaczęło w instytucjach centralnych zanikać, istniejące praktyki zdefiniowano jako nikomu niepotrzebne, rytualne i całkiem nieadekwatne społecznie uciążliwości. Na polskiej drodze rozwoju ewaluacji był to okres jej instytucjonalnego upadku i przeniesienia w obszar działalności akademickiej. Wiązał się on ze zmianą przepisów dotyczących awansu zawodowego nauczycieli, którzy dość licznie uczęszczali na powstałe już podyplomowe studia ewaluacji. Wolno, ale systematycznie i co ważne, względnie kompetentnie podnosiły one w środowiskach edukacyjnych wiedzę, umiejętności oraz jakże ważną wrażliwość i wyobraźnię ewaluacyjną.

To właśnie tam przekazywana i w znacznej mierze tworzona wiedza pozwalała nie zagubić tożsamości studiów ewaluacyjnych zbudowanej co najmniej na trzech, a nie na jednym nazwisku światowego dorobku ewaluacji. Obok więc najzupełniej pionierskiej tradycji rozpoczętej pracą Frederica Taylora w jego słynnej pracy z roku 1911 pt. „*The Principles of Scientific Management*” oraz najbardziej znanej aktywności, którą od 1929 roku prowadził w Ohio State University – Bureau of Educational Research, człowiek uznany przez wielu za ojca ewaluacji, a mianowicie Ralph Tyler, istnieje także mniej znana, ale jakże istotna tradycja zainicjowana od roku 1930 w Columbia University – Committee on Education and Social Change. Dorobek ten zapoczątkował bliski Polakom człowiek, który z pewnością wyprzedził swoją epokę, Florian Znaniecki. Przywołanie myśli Znanieckiego w warunkach współczesnych polskich reform było bezpośrednim nawiązaniem do widzenia prawdziwych zmian społecznych właśnie poprzez zmiany w świadomości, postawach i kompetencjach Polaków, a więc poprzez zmiany i odpowiednią kondycję edukacji. Zmiana w systemie edukacji musi być jednak poprzedzona profesjonalnymi analizami jej wartości, zarówno pod względem programowym, ale także metodycznym, środowiskowym, cywilizacyjnym, animacyjnym. Znaniecki zaproponował w ten sposób rozumienie nie tylko roli edukacji, ale także społecznej misji jej ewaluacji, która wybiega zresztą poza samą edukację. Jeden z pierwszych ewaluacyjnych raportów Znanieckiego pod znamienym i ciągle inspirującym tytułem „*Education and Social Change*” jest w istocie programem dla szeroko pojętej ewaluacji, która szuka swej społecznej misji, która jest czynnym elementem projektowania zmian i jako taka stanowić powinna koncepcyjny model ewaluacji w okresie polskich reform.<sup>1</sup> Znaniecki wyprzedził w ten sposób znacznie późniejsze generacje ewaluacji z lat osiemdziesiątych, które wprowadzały modele ewaluacji uspołecznionej, dialogicznej, uczestniczącej, a w końcu tej, o której pisze się dopiero obecnie, a mianowicie *ewaluacji rozwojowej*. Odwoływanie się do doświadczeń ludzkich w realizacji projektów społecznych, jasne widzenie innowacyjnej roli edukacji i ewaluacji, wyzwalanie oraz uczenie interakcji i komunikacji międzygrupowych, międzykulturowych i organizacyjnych zorientowanych prospektywnie to niemal streszczenie opisu

<sup>1</sup> F. Znaniecki, *Education and Social Change*, ed. E. Hałas, Peret Lang, Frankfurt am Main 1998.

misji ewaluacyjnej, o jakiej pisze współcześnie Michael Q. Patton, animator rozwojowej koncepcji ewaluacji. Znaniecki wyprzedził w tej mierze współczesnych o ponad pół wieku i ponownie stał się źródłem inspiracji, gdy w wyniku wyraźnego przyhamowania polskich studiów ewaluacyjnych na początku lat dwutysięcznych pytano: Cóż w istocie różnicuje ewaluacje technokratyczne i rozwojowe? O jakich funkcjach ewaluacji nie wolno zapominać? Na jakie inne formy diagnozy społecznej i edukacyjnej zamienia się ewaluację? W jaki sposób redukuje się rozumienie ewaluacji jako procesu? Kto w istocie uczestniczy w projektowaniu badań ewaluacyjnych w skali mikro i w skali makro? Jaki jest sposób wykorzystania samego procesu ewaluacyjnego jako procesu uczącego? W jakim zakresie mówić możemy o powstawaniu w Polsce kultury ewaluacyjnej?

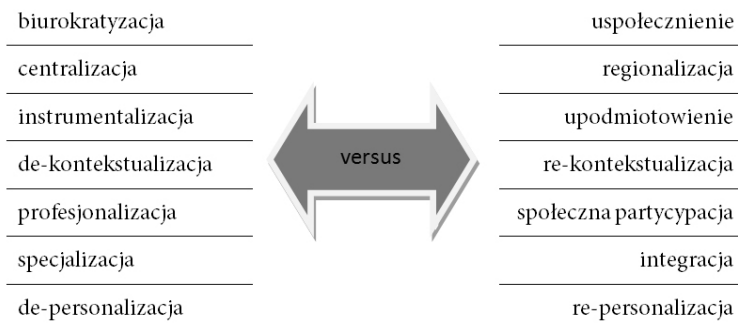
Modelowe porównanie dwóch konkurujących, aczkolwiek uzupełniających się modeli ewaluacji eksponuje następujące ich cechy:

**Tabela 1. Konkurujące modele ewaluacji**

Model technokratyczny	Model rozwojowy
nastawienie na:	
uprawomocnienie	zmianę
krytykę	procesy uczenia się
opis	rozumienie
dyscyplinowanie	wspieranie
kontrolę	autorefleksję

Powstające za sprawą wstąpienia Polski w obszar administracji Unii Europejskiej obligatoryjne wymogi badań ewaluacyjnych we wszystkich realizowanych w Polsce programach finansowanych ze środków strukturalnych wykazują się konceptualnie równowagą cech wymienionych po prawej i po lewej stronie powyższej tabeli. W praktyce jednak zdecydowanie dominują technokratyczne oczekiwania bardzo zunifikowanych strategii ewaluacyjnych. Od samego początku okresu, który nazwać możemy „unijnym”, mamy jednak do czynienia z bardzo szeroką animacją działań i szkoleń ewaluacyjnych, które wyszły daleko poza resort edukacji, koncentrując się w powstających w tym celu na poziomie centralnym i regionalnym, ośrodkach Ministerstwa Rozwoju Regionalnego oraz Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości. Stopień zaawansowania tych badań nabiera cech bardzo profesjonalnych, a ośrodki te dysponują dużymi środkami na rozwój odpowiednich szkoleń, choć ich poziom wbrew reklamowym zapewnieniom firm szkoleniowych pozostawia wiele do życzenia, szczególnie w kwestii metodologii i ogólnej konceptualizacji ewaluacji. Niestety nader często staje się ona zamiennie postrzegana z akredytacją, audytem, a nawet zaawansowanym monitoringiem, nie wykorzystując w najmniejszym stopniu polskich tradycji ewaluacyjnych i zaczynając swoją historię zupełnie od początku.

Technokratyczne tendencje traktowania ewaluacji jako narzędzia administrowania dużymi strukturami przyniosły wiele uproszczeń, często całkowitych nieporozumień i stworzyły sytuację, także w dziedzinie ewaluacji edukacyjnej, która stoi przed bardzo realnymi, codziennymi niemal, ale także i strategicznymi dylematami. Opisują je następujące osie wyborów:



Rysunek 1. Dylematy konceptualne współczesnej polskiej ewaluacji

Dylematy te odnieść jeszcze należy do nowych warunków, w jakich przebiega proces zbierania i przetwarzania informacji charakterystyczny dla rozwijającego się współczesnego społeczeństwa informacyjnego. Konsekwencje tych zmian są na tyle poważne, iż powinniśmy już mówić nie tyle o czterech, a o pięciu generacjach ewaluacji. Ta ostatnia byłaby jedną z cech charakteryzujących współczesne społeczeństwo wiedzy. Kultura ewaluacyjna piątej generacji w nowy sposób spotyka się z zagadnieniami partycypacji, komunikacji, interakcji środowiskowych, wyznacza nowe metody zbierania danych, prowadzenia wywiadów, tworzenia społeczności badaczy, doboru próby.

Istnieją co najmniej cztery poważne wyzwania ewaluacyjne, które animują społeczeństwo informacyjne oraz zbudowane na nim społeczeństwo wiedzy:

- **Poszerzenie informacyjnej przestrzeni ewaluacji** w dynamice rozwojowej społeczeństwa informacyjnego. Oznacza to w praktyce możliwość zastosowania badań ewaluacyjnych do programów realizowanych w zdeterytorializowanym obszarze współczesnych organizacji o poziomej strukturze zarządzania, wielokulturowych, bez wyraźnego centrum lub też odwrotnie – podlegających bardzo centralistycznym praktykom decyzyjnym.
- **Transgresja partykularnych odniesień** ewaluowanych działań (lokalnych, organizacyjnych, regionalnych) co powoduje wspomnianą już de-kontekstualizację przedmiotu ewaluacji, szczególnie w wymiarach dużych systemów zarządczych.
- **Wykorzystanie wirtualnych przestrzeni interakcji** uczestników procesu ewaluacji, co ułatwia ale i „dematerializuje” badane społeczności.
- **Wzrost znaczenia kompetencji informacyjno-komunikacyjnych** tak ewaluatorów, jak i ewaluowanych, co stwarza nowe pola wykluczenia, ubocznych konsekwencji selekcji społecznych, ale także wykorzystania procesu i wyników badania ewaluacyjnego.

Warunki, jakie stwarza cywilizacja medialna ewaluacji piątej generacji, dystansują jej najbardziej zaawansowane technologicznie formy od praktyki wielu standardowych ewaluacji. Ewaluacja przenoszona w świat wirtualny o zdepersonalizowanych i zdekontekstualizowanych cechach wymaga długiego czasu mentalnej adaptacji. Nie gwarantuje ona także zachowania i spełnienia jej najcenniejszych wartości, jak i najistotniejszych funkcji. Wprost przeciwnie, wiele projektów idących w tym właśnie kierunku i promowanych przez współczesne systemy zarządzania niebezpiecznie redukuje jej walory interakcyjne, depersonalizuje kulturę ewaluacyjną i zbliża się do zunifikowanych algorytmów oceny poza ich rzeczywistą treścią i przeznaczeniem.

## **Konfuzja**

Ostatni okres zarówno studiów, jak i aplikacji badań ewaluacyjnych cechuje się jeszcze większymi sprzecznościami niż kiedykolwiek przedtem. Być może dzieje się tak ze względu na nieoczekiwany szybki wzrost ich przeróżnych form, szczególnie w obszarze funduszy strukturalnych, co nie zawsze oznacza poza edukacją. Gwałtowne zapotrzebowanie na ewaluację i ewaluatorów nie jest jednak współmierne z przygotowaniem stosownych kadr, procedur i szkoleń, nie mówiąc już o kształceniu akademickim, które nie sprostało skali obecnego zapotrzebowania. Ono samo wchodzi zaledwie poprzez Krajowe Ramy Kwalifikacji w system własnej ewaluacji, który znajduje się w fazie mało rozwiniętej i faktycznie projektuje swoje istnienie w realiach nowej ustawy.

Rozporządzenie o nowym modelu nadzoru pedagogicznego z października 2009 roku szerokim frontem podjęło zadanie zorganizowania w krótkim czasie stosownych zasobów, ale podobnie jak inne formy ewaluacji strukturalnych musiało wypracować bardzo skrócone i ocenne kryteria, popadając w wielu miejscach w strategię zbliżone do akredytacyjnych. Wymieszanie strategii ewaluacyjnych, akredytacyjnych, audytu, zwykłej kontroli, badań diagnostycznych oraz innych badań społecznych połączonych ze szkoleniami wspierającymi programy specjalne stworzyło trudną wręcz do opanowania konfuzję. Sytuacja ta ma kilka przyczyn:

- potrzeba uproszczonych strategii i technik ewaluacji
- brak kwalifikacji i doświadczenia ewaluacyjnego początkujących ewaluatorów
- brak systemowego kształcenia kompetencji ewaluacyjnych
- biurokratyczne praktyki europejskich systemów zarządzania
- chaotyczny rynek badań ewaluacyjnych
- mieszanie różnych form diagnostyki społecznej i edukacyjnej.

W obszarze edukacji wymieniona powyżej konfuzja nie prowadzi do pozytywnej integracji i wzajemnego dopełniania się wymienionych strategii, gdyż integracja taka nie została w istocie zaplanowana. Wielość inicjatyw nie przechodzi w jakość, a tożsamość badań ewaluacyjnych pozostaje mało znanym postulatem, wbrew propagandowym zabiegom wielu instytucji. Mamy do czynienia ze znanym już efektem społeczeństwa informacyjnego, które musiało podjąć walkę z chaosem informacyjnym jako swoim ubocznym efektem. To chaos informacyjny staje się przeszkodą nie tylko skutecznej informacji, ale

nade wszystko nie prowadzi do wygenerowania z niej wiedzy. Jeśli ewaluację uznać za rodzaj wiedzy, to istniejąca konfuzja nie sprzyja realizacji najistotniejszego celu, jakim jest rozwój ewaluowanych programów. Każda ze strategii i metod diagnostycznych ma swoje nieredukowalne, najlepiej realizowane na jej gruncie cele i tylko w odpowiedni sposób może być użyta. Choć cele te mają pola wspólne, nie wszystkie dają się zastąpić. Ewaluacja, która staje się instrumentem administracyjnej maszynerii, zatracą ostrość, a jednocześnie elastyczność wspierania wielu czynników składających się na instytucjonalny, grupowy, ale i indywidualny sens edukacji.

Reguła, iż „cel uświęca środki” jest w tym przypadku zupełnie nieadekwatna, gdyż prowadzi do **dewaluacji** ewaluacji, obniżenia jej społecznej i edukacyjnej wartości. Terapią takiej sytuacji jest zmniejszenie i urealnienie skali działania, tak aby nie gubiło swojej tożsamości, wyspecyfikowanie celów, dbałość o dobór kadry legitymizującej się właściwym profilem wykształcenia i doświadczenia, nie tylko zainteresowania, uspołecznienie projektu w gronie środowisk wsparcia, a więc środowisku naukowym, i w końcu wypracowanie własnej „refleksyjności instytucjonalnej”, a więc autoewaluacji. Dopiero takie zabiegi mogą pohamować narastającą skalę wymieszania i rozmycia strategii, a często także zagubienia deklarowanych celów. Ich rozpoznanie jest wszak widocznym elementem szybkiej ewolucji i rozwoju kultury ewaluacyjnej w tempie, które nie jest porównywalne do długiego okresu dojrzewania studiów ewaluacyjnych wielu krajów Zachodu.