

# HISTORYCZNE OKOLICZNOŚCI A RZETELNOŚĆ BADAŃ

Zbigniew Sawiński  
Polska Akademia Nauk

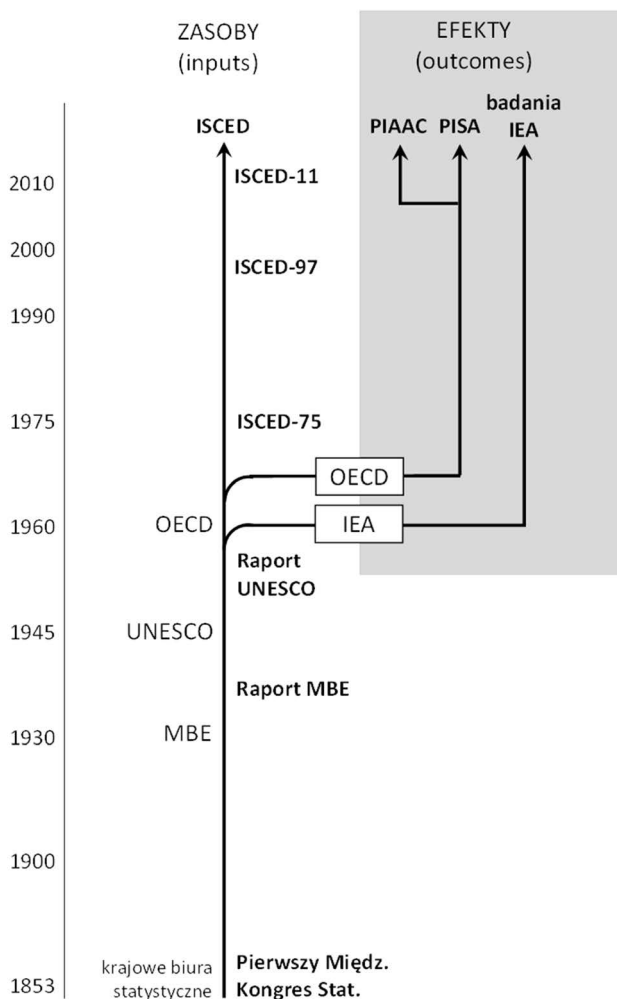
## /// Wprowadzenie

W ostatnim czasie sporo uwagi poświęca się spełnianiu przez badania naukowe wymogów staranności (*research integrity*). Chodzi nie tylko o przeciwstawienie się praktykom pozyskiwania danych w nierzetelny sposób, lecz również o ograniczenie marnotrawienia środków badawczych ze względu na źle postawiony problem, wybór niewłaściwej metody czy nieprawidłowo funkcjonującą współpracę między zespołami badawczymi (Mejlgaard i in. 2020). Przyczyn pojawiania się niewłaściwych praktyk szuka się w obrębie badań: w zespołach badawczych czy w całych dyscyplinach nauki. Natomiast niewiele uwagi poświęca się czynnikom systemowym, związanym z poziomem rozwoju czy sytuacją geopolityczną poszczególnych krajów.

W naukach społecznych międzynarodowymi badaniami zarządzają ponadnarodowe korporacje, do których należy dbałość o przestrzeganie standardów naukowych (Wojciuk 2016). Jednak cele korporacji nie muszą pokrywać się z celami badaczy w poszczególnych państwach. Krajowe zespoły muszą nie tylko wywiązać się ze wspólnych zobowiązań, lecz również spełnić oczekiwania w swoim kraju. Tym bardziej że środki na udział w międzynarodowych badaniach w większości pochodzą ze źródeł krajowych.

W artykule postaram się przedstawić argumenty, że odstępstwa od standardów badawczych powstają nie tylko z winy badaczy, lecz również pod wpływem okoliczności zewnętrznych. W historii światowych badań

takich przykładów można wskazać wiele. Pozyskana stąd wiedza może pomóc w podejmowaniu decyzji, czy niezależnie od sytuacji próbować przeciwstawiać się naruszeniom standardów badawczych, czy też pogodzić się z istnieniem pewnych odstępstw – szczególnie wtedy, gdy mocno usadowiły się one w kulturze badawczej – starając się jedynie wyeliminować ich negatywny wpływ na interpretację wyników badań.



Rysunek 1. Dwa nurty badań nad edukacją

Objaśnienia skrótów:

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement; ISCED – International Standard Classification of Education; MBE – Międzynarodowe Biuro Edukacji; PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów; PIAAC – Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych.

Rozważania artykułu zawężono do międzynarodowych badań nad edukacją. Tradycja tego nurtu sięga początków badań w socjologii, obecnie zaś badania te zaliczają się do największych światowych przedsięwzięć badawczych pod względem liczby uczestniczących krajów. Początkowo badania nad edukacją ograniczały swoją uwagę do zasobów szkolnictwa, obejmujących rodzaje szkół, liczbę uczniów, liczbę i kwalifikacje nauczycieli, a także inne charakterystyki systemów szkolnych wpływające na jakość kształcenia. Omówieniu historii badań zasobów edukacji poświęcono pierwszą część artykułu. W drugiej części przedstawiono dwa inne nurty badawcze, w których proponuje się, aby edukację oceniać za pomocą testów umiejętności (rys. 1). W podsumowaniu powracam do centralnego pytania: czy w międzynarodowych badaniach możliwa jest szczerza i otwarta współpraca między krajami, od której w znacznym stopniu zależy spełnienie wymogów staranności badawczej?

### **/// Adolphe Quételet i początek międzykrajowych badań porównawczych**

Powstanie socjologii datuje się na lata 30. XIX w., gdy Auguste Comte zaczął posługiwać się tym terminem na określenie nowej dyscypliny naukowej. Historia międzynarodowych badań porównawczych ma z tym ścisły związek i zaczęła się w podobnym czasie, w czym dużą rolę odegrał belgijski badacz Adolphe Quételet. Pierwotnie obaj, zarówno Comte, jak i Quételet, na określenie nowej dyscypliny posługiwali się terminem *physique sociale*, co zaznaczyć miało analogie między prawami społecznymi a prawami przyrody. O ile jednak dla rozważań Comte'a inspirację stanowiła refleksja filozoficzna, o tyle Quételet za najważniejsze uznał dane na temat zjawisk dotyczących zbiorowości ludzkich, jak przestępczość, urodzenia, choroby czy zgony, w których poszukiwał przejawów działania uniwersalnych praw społecznych. Comte, który znalazł prace Quételeta, aby zaznaczyć odrębność swojej metody, zdecydował się zastąpić *physique sociale* terminem *sociologie*, stając się w ten sposób „ojcem” socjologii (Szacki 1981). Natomiast Quételet przekonywał się coraz bardziej, że dla dalszego rozwoju nowej dyscypliny potrzebne są badania pozwalające gromadzić dane na temat dużych agregatów ludzkich, jak społeczeństwa czy kraje (Stigler 1986: 161–182). W 1869 r. Quételet napisał: „[...] im większa jest liczba obserwowanych jednostek, tym bardziej swoiste cechy indywidualne [...] zacierają się i ustępują miejsca serii faktów ogólnych, dzięki którym społeczeństwo istnieje i przedłuża swoje istnienie” (cyt. za Szacki 1981: 290).

Naukowa aktywność Quételeta nie ograniczała się do teorii. W 1853 r. z jego inicjatywy zorganizowano w Brukseli Pierwszy Międzynarodowy Kongres Statystyki, któremu Quételet osobiście przewodniczył. Cel stanowiło uzgodnienie wspólnych standardów badawczych, co zapewniałoby możliwość porównywania zjawisk w różnych krajach. Jak napisał rok później jeden z uczestników tego kongresu, angielski ekonomista włoskiego pochodzenia, Leone Levi:

Krajowe statystyki to [...] narzędzia, za pomocą których weryfikuje się prawdziwość lub błędność ogólnych zasad [...]. Ale nie ma porównania bez wspólnego punktu odniesienia. Tego brakuje w krajowych statystykach. Są one gromadzone we wszystkich krajach, ale bez uwzględnienia wspólnego celu nie ujawniają żadnych zjawisk i nie ilustrują żadnego uniwersalnego prawa; bez jednolitości formy i sposobu opisu nie dają podstaw do porównań. (Levi 1854: 1)

Jednolita metoda to jednak nie wszystko. Dodatkowo potrzebna jest wola współdziałania, tak aby wiedza i obserwacje przynosiły korzyści wszystkim krajom. W ten sposób sformułowano zasadę partnerstwa:

Wykazana przez wszystkie rządy gotowość do współpracy w promowaniu nauki [...] jest jedną z najważniejszych cech epoki, w której żyjemy. Powinowactwo interesów, które łączy wszystkie narody ziemi, jest lepiej rozumiane i doceniane; badanie praw naturalnych w ich relacji do społeczeństwa jest bardziej rozwinięte i inteligentne; instytucje wszystkich krajów są dokładnie badane i [...] każda z nich chętnie korzysta z doświadczeń drugiego. (Tamże: 1)

Na kongresie umówiono się co do zakresu danych, które kraje miały gromadzić. W obszarze edukacji przyjęto, że dane dotyczyć mają szkół w podziale na powszechne, średnie i wyższe, dodatkową zaś kategorię stanowić miały wyspecjalizowane szkoły zawodowe. Jako przykłady tych ostatnich wymieniono szkoły artystyczne, wojskowe czy szkoły kształcące duchownych. Dane o szkołach miały obejmować: strukturę uczniów według płci, wieku i języka nauczania, liczbę nauczycieli według kwalifikacji, a także informacje o źródłach finansowania, w podziale na chesne, dotacje państwowe oraz prywatne. Wszelkie zbierane informacje pochodzić miały ze sprawozdawczości szkolnej. Oprócz tego w każdym kraju zdecydowa-

no się ustalać odsetek analfabetów. Ciekawostkę stanowi fakt, że w owych czasach za analfabetów uznawano osoby, które nie potrafiły podpisać się w akcie małżeństwa (tamże: 12).

### /// Międzynarodowe Biuro Edukacji

Po pierwszej wojnie światowej zaczęto dostrzegać potrzebę zacieśnienia współpracy między krajami w sferze badań nad edukacją. W tym zakresie istotną rolę odegrało Międzynarodowe Biuro Edukacji (MBE)<sup>1</sup>, założone w Genewie w 1929 r. Warto odnotować, że wśród inicjatorów jego powołania znalazła się Polska. Dyrektorem biura został szwajcarski psycholog Jean Piaget, którego postać utrwaliła się przede wszystkim dzięki badaniom nad rozwojem poznawczym dziecka. Od 1932 r. biuro zaczęło organizować coroczne międzynarodowe konferencje, poświęcone różnym aspektom funkcjonowania oświaty. Przykładowo do dyskutowanych we wspólnym gronie tematów należały sposoby finansowania szkół, metody kształcenia nauczycieli czy kształcenie młodzieży upośledzonej w szkołach specjalnych (Rosselló 1979).

Kwestii porównań systemów szkolnych początkowo nie zaliczano do zakresu działalności biura, które zgodnie ze swoim statutem miało wspomagać kraje poprzez wymianę wiedzy na temat sposobów rozwiązywania problemów oświatowych. Dość szybko pojawiła się jednak potrzeba opisanie systemów szkolnych w sposób ujednoczony, chociażby po to, aby ułatwić zrozumienie rozwiązań prezentowanych przez przedstawicieli poszczególnych krajów na corocznych konferencjach. W 1935 r. wydano pierwszy na świecie *Międzynarodowy Rocznik Edukacji i Wychowania* (Bureau International d'Éducation 1935). Towarzyszyły temu spory, czy takie wydawnictwo w ogóle ma sens, biorąc pod uwagę różnorodność systemów szkolnych. Jean Piaget był zdania, że edukacja w każdym kraju ma specyfikę kulturową, toteż nie da się sklasyfikować szkół z różnych miejsc w tych samych ramach (Heyneman 1999: 66).

Rocznik składał się z 47 rozdziałów poświęconych systemom edukacji w krajach, które uczestniczyły wtedy w pracach biura. Rozdziały zawierały krótkie opisy najważniejszych rodzajów szkół, z podaniem liczby uczniów oraz nauczycieli. Jak się okazało, w niektórych krajach wyodrębniły się

---

<sup>1</sup> Oryginalna nazwa to *Bureau International d'Éducation*. Na świecie częściej spotyka się jednak określenie *International Bureau of Education* (IBE). Ponieważ polskiemu czytelnikowi skrót IBE kojarzy się raczej z Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie, w tekście posługuję się określeniem *Międzynarodowe Biuro Edukacji* i skrótem MBE.

dość specyficzne rodzaje szkół. Na przykład Egipt za odrębną kategorię uznał szkoły koraniczne, Belgia podzieliła szkoły nauczycielskie na trzy rodzaje: na przygotowujące do pracy w szkołach podstawowych (*normales primaires*), w przedszkolach (*normales gardiennes*) i w szkołach średnich (*normales moyennes*). Z kolei Polska w osobną kategorię wyodrębniła szkoły przygotowujące do zawodu rolnika (*ecoles populaires d'agriculture*). Potwierdziło się stanowisko Piageta, że różnice, wynikające z kulturowego osadzenia systemów szkolnych, trudno pogodzić we wspólnej klasyfikacji.

### /// Epoka UNESCO

O kierunkach dalszych prac nad badaniem systemów szkolnych zdecydowały przemiany, jakie dokonały się na skutek drugiej wojny światowej. Przed wojną sposób myślenia o edukacji wyznaczała perspektywa europejska, gdyż tu znajdowało się centrum światowej nauki, tutaj też działało Międzynarodowe Biuro Edukacji. Gdy jednak podczas wojny w części europejskich krajów zamknięto uniwersytety i zakazano działalności naukowej, wielu naukowców wyemigrowało za Atlantyk. W 1942 r. w Waszyngtonie podpisano Deklarację Narodów Zjednoczonych, będącą podstawą utworzenia w 1945 r. ONZ oraz podległych jej agencji, w tym UNESCO. Miała się ona zajmować sprawami oświaty, nauki i kultury – toteż po wojnie tej właśnie organizacji powierzono monitorowanie rozwoju edukacji na świecie.

W tym czasie UNESCO zdominowali badacze amerykańscy, przez co edukację zaczęto postrzegać poprzez pryzmat organizacji szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych. To zaś jest o tyle specyficzne, że szkoły pozostają w gestii władz lokalnych, utrzymujących je z własnych środków. W ten sposób nawet w tym samym stanie może istnieć kilkadziesiąt różnorodnych rodzajów szkół, poczynając od szkół obejmujących tylko jedną klasę, a skończywszy na szkołach obejmujących klasy od pierwszej do dwunastej (Franklin, Glascock 1998). Dlatego w statystykach amerykańskich abstrahuje się od zasad organizacji szkół, ograniczając się do podziału kształcenia na umowne fazy, obejmujące szczebel podstawowy, średni i wyższy.

Tymczasem w Międzynarodowym Biurze Edukacji, wciąż kierowanym przez Jeana Piageta, różnice ustrojów szkolnych uważano za kluczowe dla zrozumienia istoty edukacji w każdym kraju. Dlatego do współpracy z UNESCO podchodzono sceptycznie. Uważano, że organizacja forsuje uproszczony obraz światowej edukacji, bez uwzględnienia korzeni i specyfiki kulturowej systemów szkolnych. Poważne wątpliwości budziły zwłasz-

cza propozycje potraktowania uniwersytetów jako części systemu szkolnego oraz uznania za ekwiwalentne szkół ogólnokształcących i zawodowych. W tej ostatniej kwestii starano się nawet nawiązać współpracę z Międzynarodową Organizacją Pracy (ILO), gdyż w sprawach kształcenia zawodowego uznano ją za bardziej kompetentną od UNESCO (Rosselló 1979: xvii). Rezultat merytorycznych sporów był jednak z góry przesądzony. Rolę MBE stopniowo marginalizowano, w 1969 r. zaś całkowicie włączono je do UNESCO.

### **/// Raport UNESCO na temat światowej edukacji**

Działania UNESCO rozpoczęły się od próby zewidencjonowania stanu światowej edukacji. W pierwszym kroku starano się stworzyć zasady, które pozwoliłyby ująć we wspólnych ramach szkolnictwo w różnych krajach. Następnie poproszono kraje, aby według tego schematu dostarczyły informacje na temat swojego szkolnictwa. Końcowym rezultatem był opublikowany w 1955 r. obszerny raport *World Survey of Education*, stanowiący kompendium wiedzy na temat stanu światowej edukacji w początkach lat 50. (UNESCO 1965/1955<sup>2</sup>).

We wstępie do raportu zaznaczono, że trudno o ścisłe kryteria porównania systemów szkolnych:

Żadne dwa kraje nie mają identycznie skonstruowanych systemów szkolnych, a przy tym każdy system stale się zmienia i rozwija. Pozostaje się zgodzić, że obraz „zunifikowanego” systemu edukacyjnego jest abstrakcją, a zestawienie z nim realnie działających systemów szkolnych może być co najwyżej przybliżone. (Tamże: 32)

W tej sytuacji zaproponowano, aby systemy szkolne zestawiać w ramach dość ogólnego schematu, w którym wyodrębniono szkoły podstawowe, średnie i wyższe, a ponadto jako osobną kategorię potraktowano szkoły nauczycielskie. Starano się w ten sposób w miarę jednolicie opisać najważniejsze rodzaje szkół w prawie 200 krajach i terytoriach zależnych. W przypadku każdej szkoły podawano jej nazwę, krótki opis programu, wiek rozpoczynania nauki, wymagania dotyczące przyjęcia do szkoły, czas trwania nauki oraz możliwości dalszego kształcenia po jej ukończeniu. Zaproponowano, aby ze względu na znaczne zróżnicowanie rodzajów szkół

---

<sup>2</sup> W opracowaniu wykorzystano trzecie wydanie raportu z 1965 r.

ich nazwy pozostawić w oryginalnym brzmieniu. W międzynarodowych badaniach zasada ta obowiązuje do dziś.

Mimo że autorzy raportu uczynili wiele na rzecz zastosowania we wszystkich krajach jednolitych schematów badawczych, nie dostrzegli niebezpieczeństwa związanego z nieprzebrnięciem przez kraje zasady współpracy. Jak zauważył to prawie 100 lat wcześniej Quételet, standaryzacja narzędzi badawczych sama w sobie nie zapewnia zrozumienia zjawiska, gdyż jego specyfika wymagać może udzielenia przez niektóre z krajów dodatkowych wyjaśnień. Nie przewidział natomiast, że współpraca między krajami nie zawsze będzie szczerą i opartą na wspólnym dążeniu do odkrycia prawdy naukowej. W obliczu zimnej wojny niektóre z krajów zaczęły wykorzystywać badania w celu propagowania wizerunku silnego, dobrze zorganizowanego państwa, nastawionego na rozwój i zaspokojenie oczekiwań obywateli.

Zamieszczone w raporcie informacje z Polski dobrze ilustrują zasadę, że jeśli dane nie odzwierciedlają tego, co chce powiedzieć władza, to tym gorzej dla danych. W początkach lat 50. szkolnictwo w Polsce pozostawało w fazie reform, za pomocą których stalinowskie władze zamierzały przebudować ustrój szkolny. Jeden z celów stanowiło upowszechnienie wykształcenia podstawowego w zakresie siedmiu klas. Było to zadaniem o tyle trudnym, że przed wojną do pełnych szkół powszechnych, umożliwiających dalszą naukę w szkołach średnich, uczęszczało zaledwie 41% młodzieży (GUS 1939: 321). Pozostała młodzież albo w ogóle nie chodziła do szkoły, albo uczyła się w tak zwanych szkołach czteroklasowych. Nauka w tego rodzaju placówce wyglądała tak, że izba lekcyjna podzielona była na trzy rzędy ławek. Pierwszy zajmowali uczniowie klasy pierwszej i drugiej, kolejny uczniowie klasy trzeciej, w której nauka trwała dwa lata, ostatni zaś uczniowie klasy czwartej, uczęszczający do tej klasy przez trzy lata. Naukę z wszystkimi klasami z zasady prowadził jeden nauczyciel, niekiedy nauczycieli było dwóch. Pomimo siedmiu lat spędzonych w szkole jej absolwent nie uzyskiwał nawet wykształcenia podstawowego.

Tymczasem według danych przekazanych przez Polskę do UNESCO do pełnych szkół podstawowych w 1950 r. uczęszczało 80% młodzieży (UNESCO 1965/1955: 524). Znaczyło to, że w okresie okupacji hitlerowskiej i w pierwszych latach powojennej odbudowy Polsce udało się dwukrotnie zwiększyć zasoby infrastruktury szkolnej, nie mówiąc już o liczbie nauczycieli, których pełna szkoła podstawowa potrzebowała co najmniej pięciu. W zaklinaniu rzeczywistości propaganda stalinowska posunęła się zresztą dalej, obiecując całkowicie rozwiązać problem niepełnych szkół



podstawowych w ramach „planu 6-letniego”, to jest do końca 1955 r. (tamże: 524). Takie deklaracje dalece odbiegały od rzeczywistego stanu polskiego szkolnictwa. Problemu niepełnych szkół podstawowych nie rozwiązała nawet zainicjowana przez władze dekadę później akcja „Tysiąc szkół na tysiąclecie” (Semczuk 2009). Jeszcze w latach 80. na obszarach wiejskich niektórych województw dominowały szkoły podstawowe o jednym nauczycielu (Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej 1989).

Zamieszczone w raporcie dane dla Polski dotyczyły systemu szkolnego w roku 1951/52, czyli w kształcie, jaki dopiero miał powstać w wyniku reform. W rzeczywistości reformy nie były skończone, niektóre zaś rodzaje szkół, jak szkoły zasadnicze zawodowe, dopiero zaczynało tworzyć. Tymczasem UNESCO wymagało od każdego kraju informacji o liczbie szkół oraz o liczbie uczniów. Trudność tę pokonano, retuszując dane z wcześniejszych lat dotyczące szkół systemu stworzonego jeszcze w okresie międzywojennym. Zamiast danych dotyczących powstających dopiero szkół zasadniczych zawodowych w raporcie zamieszczono dane o gimnazjach zawodowych, funkcjonujących jeszcze pod koniec lat 40. Przedstawione w raporcie „technika” to w rzeczywistości przedwojenne licea zawodowe. W przypadku szkół ogólnokształcących przeliczono dawne gimnazja i licea na wyższe klasy szkół 11-letnich, które zresztą przetrwały zaledwie kilka lat (UNESCO 1965/1955: 527). Przedstawiony w raporcie obraz polskiej edukacji stanowił hybrydę form szkolnych poprzedniego ustroju oraz tych, które dopiero planowano utworzyć.

### **/// Kryzys w UNESCO**

Jak pokazała historia, UNESCO miało jedynie dwa lata na świętowanie sukcesu związanego z przygotowaniem raportu. 4 października 1957 r. Związek Sowiecki umieścił na orbicie okołoziemskiej sztuczny satelitę. Dla świata zachodniego stanowiło to szok, gdyż edukację w krajach komunistycznych uważano za przepojoną ideologią, a przez to nieskuteczną w tworzeniu nowych technologii. Histeria, jaka opanowała Amerykę, odbiła się na UNESCO. Wobec organizacji wysunięto zarzuty, że z gromadzonych danych niewiele wynika. Zaczęto rozglądać się za innym sposobem monitorowania rozwoju światowej edukacji.

Do tego jeszcze UNESCO zaczęło borykać się z coraz większymi trudnościami w pozyskiwaniu danych na temat edukacji. Na świecie szybko rosła liczba krajów, zaś eksplozja edukacyjna prowadziła do wzrostu liczby szkół, uczniów i nauczycieli. O ile w 1960 r. w krajach rozwijających

się były 142 miliony uczniów, o tyle w 1980 r. liczba ta wynosiła już 621 milionów, w 1990 r. zaś przekroczyła miliard (Heyneman 1999: 67). W wielu krajach postkolonialnych sprawozdawczość statystyczna dopiero powstawała, co nie zapewniało zebrania danych w terminie ani nie gwarantowało ich jakości. Prace nad przygotowaniem nowych raportów uległy zahamowaniu, toteż przez dwie kolejne dekady posilkowano się wznawianiem raportu z 1955 r. Trudności UNESCO dodatkowo pogłębił fakt, że w 1984 r. z finansowania organizacji wycofały się Stany Zjednoczone i Wielka Brytania w reakcji na wykorzystywanie UNESCO do celów politycznych przez kraje Bloku Wschodniego.

### /// Klasyfikacja ISCED

W obliczu trudności z gromadzeniem danych w UNESCO zdecydowano się skoncentrować prace na rozwijaniu klasyfikacji, która mogłaby służyć jako narzędzie do międzynarodowych porównań. Pierwszą wersję klasyfikacji, nazwanej *International Standard Classification of Education* (ISCED), przedstawiono w 1976 r. (UNESCO 1976). Za klasyfikowaną jednostkę przyjęto program nauczania, co miało rozwiązać trudności wynikające z różnej organizacji systemów szkolnych. Autorzy wyjaśnili to, odwołując się do analogii z *Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Zawodów* ISCO. W tej ostatniej klasyfikacji bierze się pod uwagę rodzaj wykonywanej pracy, niezależnie od miejsca jej wykonywania czy sektora gospodarki. Również w wypadku wykształcenia zaproponowano, aby programy nauczania klasyfikować niezależnie od szkoły czy instytucji, w której odbywa się kształcenie.

Jednak z różnych powodów zaproponowana przez UNESCO klasyfikacja nie przyjęła się wśród badaczy. W tym czasie coraz większego znaczenia zaczęły nabierać badania o charakterze sondażowym, obejmujące próby mieszkańców poszczególnych krajów. W 1974 r. zaczęto realizować *Eurobarometer*, w 1981 r. rozpoczęło się *World Values Survey*, od 1984 r. zaś prowadzony jest *International Social Survey Programme* (ISSP). Badania potrzebowały narzędzi, które pozwoliłyby klasyfikować nie tyle instytucje szkolne, ile wykształcenie badanych osób. Jeśli do tego dodać kiepską opinię, na jaką UNESCO zapracowało sobie we wcześniejszych latach, to nie należy się dziwić, że zainteresowanie nową propozycją było niewielkie. W międzynarodowych badaniach próbowano raczej stosować własne rozwiązania, czego przykład stanowi – stosowana do dziś – klasyfikacja CASMIN (Brauns, Scherer, Steinmann 2003).

Brak reakcji na propozycję nie zniechęcił UNESCO do kontynuowania prac, których kolejnym etapem była klasyfikacja znana jako ISCED-97 (UNESCO 2003). Stosowane wcześniej zasady uproszczono, rezygnując ze szczegółowych podziałów szkół średnich, dodając natomiast kategorie szkół pomaturalnych oraz studiów doktoranckich (podyplomowych). Chodziło o uwzględnienie zmian w światowej edukacji, prowadzących do wzrostu odsetka osób o wykształceniu powyżej średniego. Jednak badania sondażowe obejmują też osoby zdobywające wykształcenie w systemach szkolnych istniejących wiele lat wcześniej. W Polsce zastosowanie ISCED-97 prowadziło do zaliczenia aż 70% badanych osób do kategorii wykształcenia średniego, gdyż nie oddzielała ona szkół średnich od szkół zasadniczych zawodowych (Sawiński 2013). Ponadto niektóre kategorie klasyfikacji okazywały się na tyle oderwane od krajowych realiów, że trudno było je przełożyć na pytania o wykształcenie zadawane respondentom (Schneider, Kogan 2008).

Choć nowa wersja klasyfikacji ISCED nie sprawdzała się w badaniach, tym razem propozycji UNESCO badaczom nie udało się zignorować. Powodem była rosnąca instytucjonalizacja badań, która dała o sobie znać zwłaszcza po 2000 r. W *Europejskim Sondażu Społecznym* (ESS) przyjęto, że wykształcenie respondenta, małżonka/partnera oraz rodziców kodowane będzie za pomocą ISCED. W początkowym okresie realizacji projektu dopuszczono jednak, aby kategorie klasyfikacji traktować elastycznie, szczególnie w krajach, w których klasyfikacja niezbyt pasowała do realiów. W Polsce pozwoliło to wykorzystać kategorię „ISCED-1: Primary” do kodowania wykształcenia podstawowego, choć według reguł ISCED do kategorii tej zaliczyć można jedynie programy nauczania początkowego trwające nie dłużej niż 6 lat. Niestety w pewnym momencie centralny zespół koordynacyjny projektu doszedł do wniosku, że w niektórych krajach dane ESS nadmiernie odbiegają od danych na temat wykształcenia z innych europejskich badań, w których w pełni przestrzega się zaleceń ISCED. W rezultacie od 2010 r. we wszystkich krajach uczestniczących w ESS obowiązuje ściśle stosowanie się do reguł klasyfikacji, co niekiedy prowadzi do wątpliwych rozstrzygnięć. Według zasad ISCED absolwentów 7- i 8-letnich szkół podstawowych klasyfikuje się jako osoby o wykształceniu niższym średnim (ISCED-2: Lower secondary). W Polsce takie rozstrzygnięcie trudno wyjaśnić respondentom, toteż w ankietach pozostawia się określenie „wykształcenie podstawowe”. Natomiast nie da się uniknąć wprowadzenia w błąd użytkowników danych. Badanie ESS przedsta-

wia Polskę jako kraj dbający o edukację, gdyż nawet w starszych grupach wiekowych wykształcenie podstawowe prawie nie występuje.

### **/// Akademicki wyłom w badaniach zasobów edukacji**

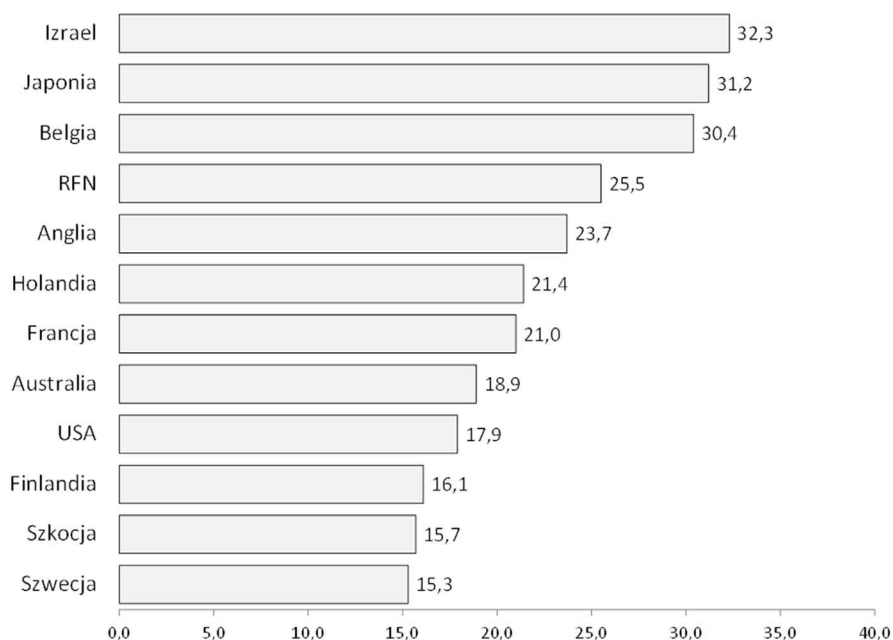
Pod koniec lat 50. coraz bardziej stawało się jasne, że potrzeb dotyczących poznania mechanizmów rządzących światową edukacją nie zaspokoją badania skoncentrowane na jej zasobach. W 1958 r. na konferencji UNESCO w Hamburgu samorzutnie wyłoniła się grupa badaczy, którzy zaproponowali nowy typ badań, oparty na porównaniu wyników uzyskanych w testach umiejętności przez uczniów w różnych krajach. Choć inicjatywę podjęli badacze o uznanym dorobku (m.in. Charles Arnold Anderson, Benjamin Bloom, James Coleman, Torsten Husén, Robert Thorndike), jej cele określono dość ogólnie. Chodziło o lepsze zrozumienie mechanizmów rządzących edukacją poprzez spojrzenie na nią z perspektywy różnych systemów szkolnych (Wagemaker 2004). Członkowie grupy nie dysponowali żadnymi środkami, toteż zdecydowali się sami skonstruować test, a następnie przeprowadzić badanie, korzystając ze swoich możliwości (Wolf 2004).

W skład grupy inicjatywnej wchodził naukowcy z 12 krajów, wśród których znalazł się przedstawiciel Polski. Był nim Jan Konopnicki, profesor pedagogiki, pełniący wówczas funkcję rektora Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Konopnicki, po uzyskaniu w 1930 r. doktoratu na Uniwersytecie Jagiellońskim, pracował jako nauczyciel w szkołach w Galicji. Po kampanii wrześniowej poprzez Węgry i Francję dotarł na Wyspy Brytyjskie, gdzie najpierw przez dwa lata służył w polskim wojsku, a następnie rozpoczął pracę na Uniwersytecie w Edynburgu. Dzięki temu miał okazję poznać Godfreya H. Thomsona, uznanego wówczas za brytyjski autorytet w dziedzinie testów inteligencji. W 1946 r. Konopnicki wrócił do Polski i trafił do Wrocławia, gdzie kontynuował pracę naukową w Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego. Tak się złożyło, że w 1958 r. wysłano go jako delegata Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN do Hamburga na konferencję UNESCO. Niektórych z badaczy, których tam spotkał, znał osobiście jeszcze z okresu pracy w Edynburgu. Być może to zadecydowało, że zgodził się podjąć realizację badania w Polsce (Jonkisz 1981).

Badanie przeprowadzono w roku szkolnym 1960/61, obejmując nim uczniów w wieku 13 lat. Poza Polską w badaniu udział wzięły: Anglia, Szkocja, Belgia, Francja, Finlandia, Szwecja, Szwajcaria, Republika Federalna Niemiec, Jugosławia, USA i Izrael. Test składał się z pięciu części, z których pierwsza dotyczyła inteligencji niewerbalnej, pozostałe zaś

– umiejętności z matematyki, nauk przyrodniczych (*science*), geografii oraz czytania ze zrozumieniem. Zapewnienie reprezentatywności badanych prób nie było możliwe bez odpowiednich środków finansowych, toteż starano się jedynie o to, aby badanie zrealizować w różnych częściach kraju i w miejscowościach różnej wielkości. W Polsce badanie przeprowadzono na Dolnym Śląsku, we wsiach powiatu dzierzoniowskiego oraz w trzech miastach: Miliczu, Wałbrzychu i we Wrocławiu. W sumie zbadano 346 chłopców i 654 dziewczęta. Ze względu na niewystarczającą reprezentatywność prób badawczych w opracowaniu wyników ograniczono się do wskazania słabych i mocnych stron edukacji każdego kraju. Najmocniejszą stroną polskich uczniów okazała się matematyka, wyniki z geografii i z nauk przyrodniczych były przeciętne, wyraźnie słabszą stroną zaś okazało się czytanie (Foshay i in. 1962).

Sukces przedsięwzięcia zachęcił inicjatorów do kolejnego badania, które zdecydowano się zawęzić do umiejętnościach matematycznych. W badaniu nie wzięły już udziału Polska i Jugosławia, natomiast doszły trzy nowe kraje: Holandia, Australia i Japonia. Badanie przeprowadzono



Rysunek 2. Średnie wyniki w międzynarodowym badaniu umiejętności matematycznych 1964

w 1964 r. Tym razem nie było problemów z pozyskaniem środków. Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych był tak bardzo zainteresowany porównaniem wyników amerykańskich uczniów z rówieśnikami w innych krajach, że badanie sfinansował w całości. Dzięki temu w każdym kraju dobrano dużą i reprezentatywną próbę. O skali przedsięwzięcia świadczy fakt, że w wszystkich krajach zbadano łącznie 135 tys. uczniów (Postlethwaite 1967: 33).

Choć z jednej strony w badaniach nad edukacją projekt otwierał nową epokę, z drugiej wykazał istnienie nieprzekraczalnych granic, związanych z brakiem sposobu wyizolowania badanych zjawisk z krajowego kontekstu, co decydować może o wynikach. Tym razem duże liczebności i reprezentatywność prób nie pozostawiały żadnych wątpliwości, że różnice w wynikach uczniów z różnych krajów znacznie wykraczają poza to, za co odpowiedzialna może być edukacja (rys. 2). Znaczne różnice między krajami próbowano wyjaśniać w różny sposób, formułując hipotezy dotyczące różnic w organizacji systemów szkolnych, różnego wieku rozpoczynania nauki czy w wielkości odpadu szkolnego (Postlethwaite 1967). Żadne z wyjaśnień nie było jednak na tyle przekonujące, aby wykluczyć istotną rolę czynników leżących poza edukacją, takich jak poziom rozwoju gospodarczego, nierówności społeczne czy kultura i tradycja, od których zależały motywacja do nauki i znaczenie przypisywane edukacji.

Na skutek braku możliwości wyjaśnienia tak znacznych różnic między krajami za pomocą czynników leżących po stronie edukacji nowy nurt badań obrał dość specyficzny kierunek, który można nazwać „akademiczkiem”. W 1967 r. powołano International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), wracając do pierwotnych, dość luźno sformułowanych celów związanych z badaniem osiągnięć w obrębie systemów szkolnych. Porównania między krajami mogły pomóc w interpretacji niektórych zjawisk, toteż do końca z nich nie zrezygnowano, uznając jednak raz na zawsze, że mechanizmy decydujące o różnicach między krajami leżą poza zakresem badań nad doskonaleniem edukacji (Wagemaker 2004). Od tego czasu IEA stała się dobrowolnym zrzeszeniem badaczy z różnych krajów. Nie podejmuje starań o to, aby kraje prowadziły badania w systematyczny sposób. Nie publikuje rankingów uzyskanych wyników. W zamian stwarza możliwość badania problemów wybieranych wspólnie przez badaczy z różnych krajów.

### /// Epoka OECD

Powstanie nurtu badań akademickich skupionych wokół IEA nie wyczerpało zmian, jakie dokonały się w badaniach nad edukacją w następstwie szoku spowodowanego sputnikiem. Drugi z nurtów, które wtedy powstały, dostarcza jeszcze bardziej spektakularnych przykładów zależności procedur badawczych od czynników mających z badaniami niewiele wspólnego.

Jedną z wpływowych postaci w Ameryce przełomu lat 50. i 60. był admirał Hyman George Rickover. Uznawano go za ojca amerykańskiej floty atomowej, a od budowy potęgi militarnej nie było wtedy ważniejszej sprawy. W XX w. jako jedyny został dwukrotnie odznaczony Złotym Orderem Kongresu. Utrzymywał bliskie stosunki z prezydentem Johnem F. Kennedym. Ze zdaniem admirała liczyli się politycy, liczyła się również opinia publiczna.

Admirał Hyman G. Rickover miał w swoim życiu jeszcze jedną pasję. Była nią edukacja, a właściwie troska o odpowiedni poziom amerykańskiej szkoły. Rickover był człowiekiem skrytym, przez co do końca nie wiadomo, skąd właściwie wzięły się u niego zainteresowania tak odległe od służby w marynarce wojennej. Rickover urodził się w 1900 r. w Makowie Mazowieckim. Oryginalne nazwisko Rykover wskazuje na to, że jego rodzina wywodziła się z Ryk – niewielkiego miasteczka między Warszawą a Lublinem. Według carskich przepisów jako dziecko z rodziny polsko-żydowskiej nie miał prawa uczęszczać do szkoły publicznej, toteż w wieku czterech lat rozpoczął naukę w żydowskiej szkole religijnej. Szkoły te służyły rygorystyce i dyscyplinie. Wytrwale, od świtu do zmierzchu, przez sześć dni w tygodniu studiowano w nich Torę. Choć przygoda z żydowską szkołą nie trwała długo, bo już w 1906 r. Rickover wraz z rodziną wyemigrował do Ameryki, być może ten właśnie incydent z dzieciństwa stał się źródłem zafascynowania edukacją (Rockwell 2002).

Wystrzelenie sputnika przez Związek Sowiecki wzbudziło w Ameryce poważne obawy co do bezpieczeństwa kraju. A ponieważ za główną przyczynę całej sytuacji uznano kiepską kondycję amerykańskiego szkolnictwa, w dyskusjach na temat edukacji dominować zaczęła retoryka wojenna. W 1958 r. Kongres przyjął ustawę *National Defense Education Act*, w której za warunek bezpieczeństwa narodu uznano pełne wykorzystanie zasobów umysłowych wszystkich młodych mężczyzn i kobiet. Ustawa nakazała podjęcie działań w celu zapewnienia jak najwyższego poziomu nauczania w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych (*science*) oraz języków obcych (Tröhler 2013).

Admiral Rickover czynnie włączył się w nurt działań dotyczących poprawy amerykańskiej szkoły, występując przed Kongresem, spotykając się z prezydentem, udzielając wywiadów, a także poprzez swoje publikacje. W 1959 r. wydał książkę *Education and Freedom*, w której przedstawił tezę, że najpoważniejszym problemem Ameryki, ograniczającym jej rozwój i wolność, jest niski poziom szkolnictwa (Rickover 1959). W kolejnej pracy porównał szkolnictwo amerykańskie ze szkolnictwem w Szwajcarii, formułując wniosek, że szwajcarskie szkoły wymagają od uczniów zdecydowanie więcej (Rickover 1962). W trzeciej zaś porównał amerykański system szkolny ze szkolnictwem brytyjskim, sygnalizując już w tytule, że dla Ameryki rezultat porównania wypada katastrofalnie (*American Education: A National Failure*; Rickover 1963). W tej ostatniej książce, przywołując wyniki badań, starał się wykazać, że amerykańska szkoła, w porównaniu z brytyjską, kładzie zbyt mały nacisk na umiejętności wymagane na studiach (*academic abilities*). Mimo znacznej aktywności publikacyjnej Rickover nigdy nie osiągnął w nauce tak znaczącej pozycji, jaką miał w dziedzinie wojskowości. Zarzucano mu, że odwołując się do badań, dobiera je pod kątem formułowanych tez, nie dbając należycie o logikę przyczynowości (Spalding, Connell 1964).

Mimo tych obiekcji wpływ admirała Rickovera na rozwój badań nad edukacją był bezdyskusyjny. Szczególnie dotyczyło to badań porównawczych, bez których nie wyobrażał sobie miarodajnej oceny amerykańskiej szkoły. W tym czasie było już jasne, że UNESCO nie jest w stanie wywiązać się ze swojej roli. Stało się to jedną z przyczyn, dla których nadzór nad prowadzeniem międzynarodowych badań powierzono utworzonej w 1961 r. Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Już pierwszą konferencję OECD, w październiku 1961 r. w Waszyngtonie, prawie w całości poświęcono sprawom edukacji. Sformułowano wtedy strategię, którą trafnie ujął jeden z uczestników tamtego spotkania: „[...] walka o edukację jest zbyt ważna, aby pozostawić ją wyłącznie działaczom oświatowym” (cyt. za Tröhler 2013: 151).

Początkowo w międzynarodowych porównaniach próbowano korzystać z badań IEA, nie oszczędzając środków na to, aby badania te realizowano zgodnie z najwyższymi metodologicznymi standardami. Okazało się jednak, że badania IEA nie zapewniają możliwości prowadzenia systematycznych porównań. Organizacja zrzeszała badaczy akademickich, którzy udział w kolejnych edycjach badania uzależniali od własnych planów. Pod koniec lat 80. dla OECD stało się jasne, że konieczne jest stworzenie wła-



snego badania. Taką rolę miał odgrywać *Międzynarodowy Program Badania Umiejętności Uczniów PISA*.

Prace nad przygotowaniem projektu podjęto na początku lat 90. (Lundgren 2011). W pierwszym kroku starano się wyodrębnić umiejętności najbardziej przydatne w kontekście rozwoju gospodarczego. Benchmarki ustalono w ramach trzech dziedzin: matematyki, czytania i interpretacji tekstów (*reading*) oraz nauk przyrodniczych (*science*). Dla każdej dziedziny dobrano odpowiednią pulę zadań testowych, zwracając uwagę, aby były neutralne kulturowo. Jednocześnie zdecydowano, że do porównania umiejętności uczniów z różnych krajów wykorzystane zostaną najnowsze osiągnięcia w dziedzinie psychometrii, czyli *Item Response Theory IRT* (Kondratak, Pokropek 2013). Co prawda metodologii tej nigdy wcześniej nie stosowano na tak dużą skalę, więc poczyniono założenie, że postęp w rozwoju metody oraz technik komputerowych pozwoli pokonać ewentualne trudności.

Pierwsza edycja badania PISA miała miejsce w 2000 r. i od tego czasu odbywa się ono regularnie, co trzy lata. Choć formalnie OECD nie dysponuje sankcjami, aby zmusić kraje członkowskie do udziału w projekcie, jak dotąd odmowa jeszcze się nie zdarzyła. Co więcej, do projektu przyłącza się wiele krajów spoza OECD. W 2018 r. w badaniu wzięło udział 79 krajów, w tym wszystkie kraje Europy, Ameryki Północnej, Australia, Japonia i Korea Południowa. Swoje reprezentacje miały też pozostałe obszary świata, jak Ameryka Łacińska, Afryka czy Azja Dalekowschodnia (OECD 2019: 26). Należałoby oczekiwać, że PISA, jak żadne z wcześniejszych badań, dostarczy bogatej wiedzy na temat efektywności różnych rozwiązań w edukacji, a tym samym skieruje ją na drogę skutecznych reform.

A jednak sześć dotychczasowych edycji PISA przyniosło w sumie więcej rozczarowań niż wartościowych wniosków. W rankingach PISA najwyższe miejsca zajmują kraje dalekowschodnie, jak Japonia, Korea, Singapur czy chińskie strefy ekonomiczne, jak Szanghaj, Hongkong i Makao (OECD 2019: 57–62). Bariery kulturowe, jakie dzielą te kraje od reszty świata, nie pozwalają nawet pomyśleć o tym, aby stosowane tam rozwiązania gdzie indziej okazały się równie skuteczne. Z kolei gdy rozpatrzyć kraje europejskie, to okazuje się, że wyniki PISA są niemal ściśle powiązane z rozwojem gospodarczym. Przykładowo w grupie krajów Europy Środkowo-Wschodniej korelacja wyników PISA z PKB na osobę wynosi 0,81, w Europie Zachodniej zaś – 0,67 (OECD 2013: 341–342). Dobre wyniki w programie PISA osiągają kraje, które stać na edukację i w których rodzice są w stanie zapewnić dzieciom odpowiednie warunki do nauki.

### /// Lekcja dla wszystkich krajów

Niska przekładalność wyników PISA na skuteczne reformy edukacyjne w znacznym stopniu wynika z głębokiego osadzenia edukacji w tradycji i kulturze każdego narodu, co nie pozwala na stosowanie uniwersalnych rozwiązań. Tezę tę dobitnie ilustruje raport, jaki konsorcjum PISA przygotowało w 2011 r. dla Stanów Zjednoczonych. Kraj ten ma największy udział w finansowaniu OECD, a tym samym jest głównym sponsorem programu PISA. A głównemu sponsorowi należą się specjalne prawa. Dlatego po raporcie *Lessons from PISA for the United States* (OECD 2011) należało spodziewać się, że z wyników PISA zdoła wydobyć wszystko to, co w jakikolwiek sposób mogłoby pomóc amerykańskiej szkole.

Można sobie wyobrazić, w jak niekomfortowej sytuacji znalazł się kierujący programem Sekretariat OECD. Bo chyba od początku zdawano sobie sprawę, że oczekiwań głównego sponsora nie uda się spełnić. Gdyby choć trochę wierzono, że program PISA potrafi udzielić wartościowych wskazówek amerykańskiej edukacji, to raport skonstruowano by według innego schematu: najpierw wymieniając dysfunkcje w amerykańskich szkołach, a następnie proponując sposoby zaradzenia trudnościom oparte na rozwiązaniach zaczerpniętych z innych krajów. Tymczasem postąpiono inaczej. Główną część raportu zajęły szczegółowe dywagacje na temat systemów szkolnych w krajach osiągających najlepsze wyniki w programie PISA. Uwzględniono osiem krajów: Kanadę, Finlandię, Japonię, Singapur, Brazylię, Niemcy, Anglię i Polskę, do czego dorzucono dwie chińskie strefy ekonomiczne: Szanghaj i Hongkong. Każdemu z krajów poświęcono osobny rozdział, opisując w nim historię systemu szkolnego, dokonane reformy, sposoby zarządzania szkołami, metody kształcenia nauczycieli, nie pomijając kwestii społecznego zaufania do edukacji, a także kształtowania proedukacyjnych postaw w procesie wychowania. Prezentacje te czyta się z uwagą, szczególnie że pisane były przez ekspertów z poszczególnych krajów świetnie znających lokalne uwarunkowania. Choć nieco zastanawia, dlaczego ich autorzy prawie w ogóle nie odwołują się do wyników PISA czy też dlaczego brakuje odniesień do szkolnictwa amerykańskiego, czyli głównego bohatera raportu.

Niepokój częściowo mija po dojściu do podsumowania, zatytułowanego *Lessons for the United States*. Tytuł obiecuje, że nareszcie dowiemy się, które z problemów amerykańskiego szkolnictwa można rozwiązać dzięki rekomendacjom z programu PISA. Oczekiwania na rzetelną diagnozę rosną również z tego powodu, że podsumowanie napisali wspólnie

Marc S. Tucker i Andreas Schleicher. Pierwszy z autorów zna amerykańskie szkolnictwo od podszewki, gdyż począwszy od lat 80. osobiście uczestniczył bądź nadzorował przygotowanie większości reform. W 2014 r. rząd Stanów Zjednoczonych nagrodził Tuckera za indywidualny wkład w rozwój amerykańskiej edukacji, Harvard Graduate School of Education zaś zaprosiła go jako Visiting Fellow. Z kolei Andreas Schleicher od początku istnienia programu PISA pełni funkcję Głównego Koordynatora. Jest znany ze swojej aktywności i licznych wizyt w krajach uczestniczących w programie. Zapewne nikt lepiej od niego nie orientuje się w korzyściach, jakie uzyskać można dzięki badaniu PISA.

Okazuje się jednak, że nawet duet tak znakomitych ekspertów nie był w stanie przełożyć wyników PISA na wartościowe wskazówki dla Stanów Zjednoczonych. W podsumowaniu widać, jak bardzo autorzy starają się unikać bezpośrednich odniesień do wyników badania. Wolą odwoływać się do opisów systemów edukacji, zamieszczonych we wcześniejszych rozdziałach, choć te z programem PISA mają niewiele wspólnego. Najwięcej trudności sprawiło autorom wskazanie konkretnych rozwiązań, które mogłyby zostać przeniesione na grunt amerykański. Starają się więc nie wymieniać konkretnych krajów, pisząc, że dyskutowana prawidłowość zachodzi: „w krajach o najlepszych wynikach” (OECD 2011: 231), „w krajach OECD” (tamże: 233) czy „w większości krajów omawianych w tym tomie” (tamże: 239).

Jednak faktów nie da się zupełnie zignorować. Chyba największy problem autorzy podsumowania mieli ze szkolnictwem niemieckim, gdzie szkoły ogólnokształcące są oddzielone od kształcenia zawodowego, a ponadto to ostatnie realizowane jest przemiennie – częściowo w szkołach, częściowo w zakładach pracy. Niemiecki system ma oparcie w rozwiązaniach prawnych, co m.in. zapewnia ulgi podatkowe dla pracodawców udostępniających stanowiska pracy do celów szkoleniowych. Amerykańskie prawo jest inne, przez co trudno znaleźć możliwość wdrożenia tych samych rozwiązań. Pominiecie Niemiec oznaczałoby jednak, że program PISA nie dostarcza klucza doboru krajów, od których amerykańska edukacja mogłaby się czegoś nauczyć. A wtedy misterna konstrukcja raportu ległaby w gruzach.

Jedyne, co można było zrobić, to nie przejmować się zgodnością przedstawionych propozycji z realiami:

Właściwie nie ma powodów, dla których w Stanach Zjednoczonych nie można byłoby rozszerzyć programów terminowania

w zawodzie, stwarzając pracodawcom warunki, dzięki którym proponują takie programy większej liczbie młodych ludzi [...]. Złożenie odpowiednich warunków z regulacjami prawnymi mogłoby stworzyć powiązania między college'ami, szkołami ponadśrednimi i szkołami technicznymi a pracodawcami, co przyniosłoby Stanom Zjednoczonym wiele korzyści, które obecnie osiąga dualny system niemiecki. (Tamże: 252)

Dalej autorzy nieco się hamują, pisząc, że nie należy tego traktować dosłownie, jako dyrektywy dla polityki oświatowej, lecz jedynie jako zachętę do pogłębionych studiów dotyczących korzyści osiągniętych przez najlepsze systemy edukacji oraz możliwości zaimplementowania tych rozwiązań w Stanach Zjednoczonych. Propozycja ta, jak łatwo zauważyć, ma jednak niewiele wspólnego z programem PISA, w którym bada się 15-latków, co nie obejmuje fazy wejścia na rynek pracy, zwłaszcza po college'ach.

Oczywiste trudności powstały też z wykazaniem potrzeby odwoływania się do polskich reform. „Amerykański czytelnik może się zastanawiać – czytamy w raporcie – co [polska reforma] ma wspólnego z krajem, w którym szkoły średnie od lat mają profil ogólnokształcący”. Autorzy szybko jednak dodają: „W Stanach Zjednoczonych istnieje znaczna segregacja wewnątrz szkół, dzielenie na klasy i ciągi programowe” (tamże: 247). Po przeczytaniu tego zdania polski czytelnik pomyśli z dumą, że polskie reformy dostarczą wskazówek, jak zmniejszyć nierówności wewnątrz amerykańskich szkół. Nic z tego – w kolejnym zdaniu okazuje się, że zróżnicowania w amerykańskich szkołach powstają lokalnie, przez co nie poddają się regulacji za pomocą reform centralnych. Otwiera to temat nierówności w amerykańskiej edukacji, kontynuowany przez kolejną stronę raportu. Kwestia polskiej reformy rozmywa się w gąszczu utyskiwań, że w dystryktach podatkowych, gdzie mieszkają ludzie zamożni, szkoły są doskonale wyposażone i mają świetnych nauczycieli, w odróżnieniu od dystryktów, gdzie mieszkają ludzie biedni. Do polskiej reformy już się dalej nie wraca.

Zresztą chyba nie do końca wierzono, że polskie reformy mogą pomóc amerykańskiej szkole, skoro omówieniu systemu edukacji w Polsce poświęcono w raporcie najmniej uwagi ze wszystkich uwzględnionych krajów. Co więcej, dokonano tego po macoszemu, zanadto nie przejmując się zgodnością z faktami. Historię oświaty przed 1989 r. skwitowano tym, że w Polsce na szczeblu średnim były w tym czasie „dwuletnie zasadnicze szkoły zawodowe, prowadzone przez zakłady pracy”, „dwuletnie średnie szkoły zawodowe, dające dyplom technika”, oraz „trzyletnie licea ogólnokształ-

całe, [...] przygotowujące do matury, będącej egzaminem wstępnym na studia” (tamże: 224). Opis reform z pierwszych lat po zmianie systemowej wprowadzono do stwierdzenia, że „w 1993 roku wprowadzono nowy rodzaj średnich szkół zawodowych: 4-letnie licea techniczne, [...] których absolwenci uzyskali możliwość zdawania matury, jak w średnich szkołach ogólnokształcących” (tamże). Na tym tle przedstawiono założenia reformy gimnazjalnej, wprowadzonej – zdaniem ekspertów – przez rząd w 1997 r. Zastąpiła ona dotychczasową strukturę systemu szkolnego „8-3 lub 8-2, strukturą 6-3-3”, dzięki czemu „do egzaminu maturalnego przystępują obecnie wszyscy uczniowie szkół średnich” (tamże: 225).

Pozostawmy powyższe nieścisłości bez komentarza. Bo nawet gdyby w polskiej edukacji dokonano cudu, to i tak dla autorów raportu nie miałyby to znaczenia. Skutecznych reform nie da się przenieść z kraju do kraju tak, jak przekłada się zeszyt z szuflady do szuflady. „Lekcja dla USA” pokazała światu, że w edukacji skuteczne reformy mają zasięg lokalny, a przez to inspiracji trzeba szukać w badaniach krajowych.

### **/// Podsumowanie**

Ostatnia część artykułu koncentruje się na dwóch wnioskach, chyba najlepiej udokumentowanych w dotychczasowych rozważaniach.

Po pierwsze, chyba już nadszedł czas, aby spojrzeć prawdzie w oczy i włożyć między bajki tezę o harmonijnej współpracy krajów w dziedzinie badań. Trudno oczekiwać, aby rozbieżność interesów gospodarczych, politycznych czy otwarte konflikty między krajami nie zepchnęły na dalszy plan kwestii dojścia do naukowej prawdy. W połowie XIX w., gdy Adolphe Quételet formułował wizję międzynarodowej współpracy w dziedzinie badań, sprawy nie wydawały się jeszcze przesądzone. Historia pokazała jednak, że droga dojścia do wizji Quételeta okazała się najeżona trudnościami. Wiele z nich ma przyczyny poza sferą badań, dlatego trudno oczekiwać, że uda się je pokonać drogą doskonalenia metod badawczych.

Na przejawy nierzetelności ze strony krajów społeczność badaczy zwykła reagować w jeden sposób: wykluczając wyniki z porównań. A ponieważ jest to dotkliwa kara, sięga się po nią rzadko. Sprzyja to powstaniu mylnego wrażenia, że do danych z innych krajów, skoro przeszły przez sito kontroli, można mieć zaufanie. Jak wykazano w artykule, dane dostarczone przez Polskę do UNESCO w 1951 r. były częściowo sfabrykowane. Wydaje się mało prawdopodobne, aby dane te stanowiły niechlubny wyjątek.

Dlatego warto się zastanowić, czy w miejsce zero-jedynkowego kryterium akceptacji bądź odrzucenia danych dostarczanych przez kraje, jeżeli zawierają poważne uchybienia, nie wprowadzić kryterium gradacyjnego. Podobne podejście zyskuje zwolenników w projektach harmonizacyjnych, obejmujących międzynarodowe badania prowadzone wiele lat temu. Dane dostarczone przez poszczególne kraje ocenia się według różnych kryteriów, jak poprawność schematu doboru próby, jakość dokumentacji czy wewnętrzna spójność danych. Dla użytkowników wyników badań ocena taka stanowi wskazówkę, na ile poszczególnym badaniom mogą ufać i w jakim stopniu warto je uwzględnić w porównaniach (Słomczyński, Tomescu-Dubrow 2019).

Drugi wniosek, jaki płynie z przedstawionych w artykule wybranych wątków z historii badań, dotyczy zagrożeń związanych z centralizacją międzynarodowych projektów badawczych. Niepokoi szczególnie to, że coraz częściej propozycje krajowe zastępowane są standardami międzynarodowymi. Domyślać się można, że zarządzanie projektem idzie sprawniej i taniej, gdy jak najmniej czasu poświęca się na dyskusję problemów specyficznych dla poszczególnych krajów. Może więc warto jasno powiedzieć, że to kraje finansują badania międzynarodowe, a przez to powinny być ich głównymi beneficjentami.

W ostatnim czasie te same ponadnarodowe korporacje, które od lat przekonują do korzyści z unifikacji badań, zainicjowały programy poprawy jakości, próbując ustalić i wyeliminować źródła nierzetelności badawczej (Mejlgaard i in. 2020). Umożliwić to m.in. mają badania fokusowe. Od badań tych oczekuje się chyba, że nareszcie ujawnią skrzętnie ukrywaną przez pokolenia badaczy prawdę o zaniedbaniach, uproszczeniach i fałszowaniu danych. Może więc warto o chwilę refleksji, o zastanowienie się, dlaczego dzisiejsze polowanie na czarownice tak bardzo różni się od XIX-wiecznej wizji otwartej współpracy, nacechowanej troską o wyjaśnienie wszelkich niuansów badanych zjawisk.

Jeszcze niedawno konstruktywna krytyka ze strony środowisk naukowych wydawała się naturalną drogą poprawy standardów badawczych. Zawłaszczenie badań przez ponadnarodowe korporacje spowodowało jednak, że krytyka naukowa przestała być potrzebna. Publikacje UNESCO na temat klasyfikacji ISCED nie odwołują się do doświadczeń w stosowaniu klasyfikacji w praktyce badawczej. Widocznie urzędnicy z UNESCO najlepiej wiedzą, czego potrzebują badacze. Podobnie jest w wypadku Komisji Europejskiej czy OECD. Wypracowały one własne interpretacje szeregu zjawisk i na nich opierają swoje rekomendacje. Jeśli korzysta się z wyników

badania, to robi się to powierzchownie, w ramach poszukiwania prostych recept, dających uzasadnienie dla podejmowanych decyzji. W strategii Europa 2020 za wskaźnik skuteczności reform edukacyjnych przyjęto poprawę wyników PISA (Rada Unii Europejskiej 2010), projekt zaś *European Qualifications Framework* (EQF), zmierzający do unifikacji dyplomów szkolnych w obrębie europejskiego rynku pracy, oparty został na klasyfikacji ISCED. W tym wszystkim głosu badaczy słucha się niechętnie. Mogłoby się okazać, że wielu zjawisk nie da się należycie wyjaśnić bez uwzględnienia ich krajowej specyfiki.

#### Bibliografia:

/// Brauns H., Scherer S., Steinmann S. 2003. *The CASMIN Educational Classification in International Comparative Research*, [w:] *Advances in Cross-National Comparison: A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables*, red. J.H.P. Hoffmeyer-Zlotnik, Ch. Wolf, Kluwer Academic, s. 221–244.

/// Bureau International d'Éducation. 1935. *Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1935*, Bureau International d'Éducation.

/// Foshay A.W., Thorndike R.L., Hotyat F., Pidgeon D.A., Walker D.A. 1962. *Educational Achievements of Thirteen-Year-Olds in Twelve Countries: Results of an International Research Project, 1959–1961*, UNESCO Institute for Education.

/// Franklin B., Glascock C.H. 1998. *The Relationship between Grade Configuration and Student Performance in Rural Schools*, „Journal of Research in Rural Education”, vol. 14, nr 3, s. 149–153.

/// GUS [Główny Urząd Statystyczny]. 1939. *Mały rocznik statystyczny 1939*, Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej.

/// Heyneman S.P. 1999. *The Sad Story of UNESCO's Educational Statistics*, „International Journal of Educational Development”, no. 19, s. 65–74.

/// Jonkisz J. 1981. *Profesor Jan Konopnicki: 22 IX 1905 – 28 XI 1980*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. XXVI, nr 3(101), s. 150–152.

/// Komitet Ekspertów do Spraw Edukacji Narodowej. 1989. *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, PWN.

/// Kondratak B., Pokropek A. 2013. *IRT i pomiar edukacyjny*, „Edukacja”, nr 4(124), s. 42–66.

/// Levi L. 1854. *Résumé of the Statistical Congress, held at Brussels, September 11<sup>th</sup>, 1853, for the Purpose of Introducing Unity in the Statistical Documents of all Countries*, „Journal of the Statistical Society of London”, vol. 17, no. 1 (March), s. 1–14.

/// Lundgren U.P. 2011. *PISA as a Political Instrument: One History behind the Formulating of the PISA Programme*, [w:] *PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*, red. M.A. Pereyra, H.G. Kothhoff, R. Cowen, Sense Publishers, s. 17–30.

/// Mejlgaard N., Bouter L.M., Gaskell G., Kavouras P., Allum N., Bendtsen A.K., Charitidis C.A., Claesen N., Dierickx K., Domaradzka A., Elizondo A.R., Foeger N., Hiney M., Kaltenbrunner W., Labib K., Marušić A., Sørensen M.P., Ravn T., Ščepanović R., Tjardink J.K., Veltri G.A. 2020. *Research Integrity: Nine Ways to Move from Talk to Walk*, „Nature”, vol. 586, s. 358–360.

/// OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. 2011. *Lessons from PISA for the United States, Strong Performance and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing.

/// OECD. 2013. *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Vol. I*, OECD Publishing.

/// OECD. 2019. *PISA 2018 Results. Vol. I: What Students Know and Can Do*, OECD Publishing.

/// Postlethwaite N. 1967. *School Organization and Student Achievement: A Study Based on Achievement in Mathematics in Twelve Countries*, Almqvist & Wiksell.

/// Rickover H.G. 1959. *Education and Freedom*, E.P. Dutton.

/// Rickover H.G. 1962. *Swiss Schools and Ours: Why Theirs Are Better*, Brown.

/// Rickover H.G. 1963. *American Education: A National Failure*, E.P. Dutton.

/// Rockwell T. 2002. *The Rickover Effect: How One Man Made a Difference*, iUniverse.

/// Rosselló P. 1979. *Historical Note*, [w:] *International Conference on Education. Recommendations 1934–1977*, UNESCO, s. xi–xxii.

/// Sawiński Z. 2013. *The International Standard Classification of Education ISCED: The Standard from Sevrès or Satan's Trick?*, „Edukacja: An Interdisciplinary Approach”, no. 1, s. 115–134.



/// Schneider S.L., Kogan I. 2008. *The International Standard Classification of Education 1997: Challenges in the Application to National Data and the Implementation in Cross-National Surveys*, [w:] *The International Standard Classification of Education (ISCED-97): An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*, red. S.L. Schneider, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, s. 13–46.

/// Semczuk P. 2009. *Szkolne tydzieńki*, „Newsweek”, 3 maja 2009 r., s. 30–31.

/// Slomczynski K.M., Tomescu-Dubrow I. 2019. *Basic Principles of Survey Data Recycling*, [w:] *Advances in Comparative Survey Methods: Multinational, Multi-regional, and Multicultural Contexts (3MC)*, red. T.P. Johnson, B.E. Pennell, I.A.L. Stoop, B. Dorer, Wiley, s. 937–962.

/// Spalding W.B., Connell W.F. 1964. *American Education (Book Review: Rickover, H. G. American Education—A National Failure. New York: E. P. Dutton and Co., 1963. 502 pp)*, „Journal of Teacher Education”, vol. 15, no. 1, s. 101–103.

/// Stigler S.M. 1986. *The History of Statistics: Measurement of Uncertainty before 1900*, Harvard University Press.

/// Szacki J. 1981. *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN.

/// Tröhler D. 2013. *The OECD and Cold War Culture: Thinking Historically about PISA*, [w:] *PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance*, red. H.D. Meyer, A. Benavot, Symposium Books, s. 141–162.

/// UNESCO. 1965/1955. *World Survey of Education: Handbook of Educational Organization and Statistics*, wyd. 3, UNESCO.

/// UNESCO. 1976. *International Standard Classification of Education (ISCED)*, UNESCO.

/// UNESCO. 2003. *International Standard Classification of Education, ISCED 1997*, [w:] *Advances in Cross-National Comparison: A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables*, red. J.H.P. Hoffmeyer-Zlotnik, Ch. Wolf, Kluwer Academic, s. 195–220.

/// Wagemaker H. 2004. *IEA: International Studies, Impact and Transition*, 1st IEA International Research Conference, 11–13 May 2004, Nicosia, Cyprus.

/// Wojciuk A. 2016. *Imperia wiedzy. Edukacja i nauka jako czynniki siły państwa na arenie międzynarodowej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar.

/// Wolf R.M. 2004. *The Contribution of IEA to Research and Education*, 1st IEA International Research Conference, 11–13 May 2004, Nicosia, Cyprus.

### **/// Abstrakt**

Celem artykułu jest dostarczenie nowych argumentów w dyskusji na temat rzetelności badań (*research integrity*). Podjęto w nim problem wpływu wydarzeń historycznych na występowanie nierzetelnych praktyk w badaniach międzynarodowych. Perspektywa historyczna dostarcza przykładów, że polityczne czy gospodarcze interesy krajów uczestniczących w międzynarodowych badaniach prowadzić mogą do nierzetelnych praktyk, którym nie da się zaradzić poprzez doskonalenie procedur badawczych czy lepszą współpracę badaczy z różnych krajów. W artykule sformulowano postulat, aby uwaga metodologów nie ograniczała się do identyfikacji źródeł nierzetelnych praktyk w badaniach, gdyż niektórych z tych praktyk nie da się wyeliminować. Bardziej użyteczne okazać się mogą próby zminimalizowania skutków nierzetelnych praktyk i ich wpływu na wnioski z badań.

Słowa kluczowe:

socjologia historyczna, rzetelność badawcza, specyfika kulturowa, badania porównawcze, projekt PISA

### **/// Abstract**

#### **Historical Events and Research Integrity**

The article is intended as a contribution to the discussion on research integrity. It deals with the problem of the influence of historical context on the occurrence of unfair practices in international research projects. The historical perspective provides examples that political or economic interests of countries can lead to unfair research practices that cannot be addressed through improvement of research procedures or better collaboration between researchers from different countries. The article formulates a postulate that the attention of methodologists should not be limited to identifying the sources of unfair research practices. Not all such practices can be eliminated, therefore the article postulates that more attention should be paid to minimising their impact on research conclusions.

Keywords:

historical sociology, research integrity, cultural specificity, comparative research, PISA project

/// **Zbigniew Sawiński** – profesor w Instytucie Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk. Zajmuje się stratyfikacją społeczną, nierównościami w edukacji oraz metodologią badań porównawczych. Ostatnio publikował m.in. w „European Sociological Review” i „International Journal of Sociology”. Jeden z autorów książki *Dynamics of Class and Stratification in Poland* (CEU, 2018). Poczynając od lat 90. brał udział w realizacji Międzynarodowego Programu Badań Społecznych ISSP, Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA oraz Europejskiego Sondażu Społecznego. Współzałożyciel i redaktor czasopisma „Ask: Research & Methods”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1756-9853>

E-mail: [zbigniew.sawinski@ifispan.edu.pl](mailto:zbigniew.sawinski@ifispan.edu.pl)