

ANDRZEJ BOCZKOWSKI
Uniwersytet Łódzki
Katedra Socjologii Edukacji

SKUTECZNOŚĆ I UŻYTECZNOŚĆ KSZTAŁCENIA JAKO KATEGORIE SOCJOLOGICZNE

Streszczenie

W artykule podjęta została próba konceptualizacji problematyki skuteczności i użyteczności kształcenia jako operacyjnego ujęcia jakości kształcenia. Skuteczność rozumiana jest jako stopień osiągnięcia celów edukacyjnych zrelatywizowanych do społecznych funkcji edukacji, zaś użyteczność – jako korzyści związane z realizacją tych funkcji, odnoszone przez jednostki i zbiorowości w wyniku uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Traktowane jako aspekty jakości kształcenia skuteczność i użyteczność umieszczone zostały następnie w kontekście ewaluacyjnym, którego elementami są: cele kształcenia, podmioty zainteresowane kształceniem i ich oczekiwania, sfera normatywna (w zastosowaniu do problematyki kształcenia) oraz obszary, sposoby i kierunki oceniania.

Słowa kluczowe: skuteczność kształcenia, użyteczność kształcenia, jakość kształcenia, społeczne funkcje edukacji

* * *

Skuteczność kształcenia, to stopień osiągnięcia celów przedsięwzięcia edukacyjnego. Formułowanie celów kształcenia o określonej charakterystyce (rodzaj, szczebel, charakter i intensywność zmian w świadomości, nawykach itp.) jest osobną sferą problemową: dość dobrze opisaną teoretycznie – począwszy od klasycznej koncepcji Blooma [1956], w praktyce edukacyjnej traktowaną na ogół formalistycznie, zaś w polityce edukacyjnej, zwłaszcza dotyczącej szkolnictwa wyższego, zdominowaną przez ogólnopedagogiczne hasła, deklaracje ideologiczne, bądź pełne dobrej woli postulaty z zakresu myślenia życzeniowego, których realność i faktyczna realizacja nie jest oceniana na podstawie empirycznie

zgromadzonych dowodów [Szczepański 1971, 1976; *Strategia...* 2009; *Strategia...* 2010]. Cele kształcenia, w teorii, powinny być formułowane racjonalnie, w oparciu o zobiektywizowaną diagnozę potrzeb społecznych i zgodnie z logiką funkcjonowania tej części życia społecznego, do której odnosi się określony proces kształceniowy. W praktyce zobiektywizowaną diagnozę potrzeb edukacyjnych uzyskać jest bardzo trudno, jeżeli w ogóle jest to możliwe. Diagnozy potrzeb edukacyjnych mające rzekomo zobiektywizowany charakter są albo oparte na niekompletnych danych, albo wyrażają ideologię grupy realizującej własne interesy, albo też są po prostu wyrazem dominującego światopoglądu edukacyjnego (niekiedy mówi się o edukacyjnym paradygmacie); najczęściej zresztą wszystkie te czynniki, bądź niektóre z nich, występują łącznie. Trzeba pamiętać, że poprzez odpowiednie modyfikacje celów kształcenia (można mówić również o manipulacji tymi celami) można powodować zwiększanie bądź zmniejszanie jego skuteczności, a także czynić łatwiejszym, mniej skomplikowanym, bądź trudniejszym, bardziej złożonym sam pomiar skuteczności kształcenia. Dobór, trafność i rzetelność pomiaru stopnia realizacji celów, to odrębna grupa problemów, również podatna na oddziaływania pozamerytoryczne i różnego rodzaju manipulacje.

Ważnym pojęciem mającym zastosowanie w ocenie i opisie systemu edukacyjnego oraz w realizacji jakichkolwiek projektów zmian w tym systemie jest kategoria użyteczności, w języku potocznym rozumianej jako właściwość przynoszenia pożytku, przydatność, bycie potrzebnym do czegoś, możliwość praktycznego zastosowania. Ujmując rzecz ogólnie można powiedzieć również, iż jest to zdolność do zaspokojenia jakiejś potrzeby. W naukach społecznych (przede wszystkim w ekonomii) definiuje się użyteczność bardziej precyzyjnie jako korzyść lub satysfakcję uzyskaną przez jednostkę w wyniku konsumpcji jakiegoś dobra, realizacji zamierzonego celu, wyboru działania [Marshall 2004: 413].

Użyteczność kształcenia, to uzyskiwanie różnego rodzaju korzyści przez podmioty społeczne (jednostki lub grupy) potencjalnie bądź faktycznie zainteresowane kształceniem.

Warto zwrócić uwagę na to, że zarówno w rozumieniu potocznym, jak i w definicji socjo-ekonomicznej użyteczność jakiegoś procesu, działania, zjawiska czy stanu rzeczy może być szczególnym aspektem (także konsekwencją) skuteczności tego procesu, działania, zjawiska bądź stanu. Przy spełnieniu określonych warunków użyteczność można zatem traktować jako praktyczną weryfikację skuteczności. Odnosi się to również do sfery kształcenia, którego skuteczność określona została wyżej jako stopień osiągnięcia sformułowanych uprzednio celów

edukacyjnych, zaś jednym z celów o najogólniejszym charakterze i zasadniczym znaczeniu może być przekazanie uczniom (studentom, słuchaczom) elementów wiedzy oraz umiejętności posiadających cechę użyteczności, w szczególności przynoszących określone korzyści w praktyce zawodowej.

Socjologiczny (a więc *par excellence* badawczy) sens pojęć skuteczności i użyteczności kształcenia polega, najogólniej rzecz ujmując, na urealnieniu opisu i ułatwieniu analizy tego, jak system edukacyjny realizuje przypisywane mu funkcje społeczne.

Poglądy na rolę edukacji w społeczeństwie są pochodną szerszego systemu przekonań o naturze rzeczywistości społecznej dlatego różni autorzy proponują różniące się nieco między sobą zestawy społecznych funkcji edukacji [zob. np.: Spencer 1979: 404–407; Goodman 1997: 201–203; Ballentine 2001: 29–57]. Można jednak zrekonstruować kilka funkcji dotyczących kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym.

(a) *Funkcja socjalizacyjna*: uczenie się, jak być produktywnym członkiem społeczeństwa (także np. grupy profesjonalnej czy społeczno-zawodowej). Funkcja ta realizowana jest w szczególności poprzez:

- przekazywanie elementów kultury (cywilizacji) w postaci tzw. wiedzy ogólnej,
- przekazywanie, a w konsekwencji internalizowanie określonych wartości,
- integrację społeczną (także np. w ramach grupy społeczno-zawodowej),
- określanie pozycji społecznej, w szczególności poprzez jej odtwarzanie (dotyczy to również pozycji w grupie społeczno-zawodowej); ustanawianie relacji społecznych z innymi,
- egzekwowanie określonych reguł w ramach procesu kontroli społecznej.

(b) *Funkcja selekcyjno-szkoleniowa* (sytuowanie jednostek w określonych miejscach struktury społeczno-zawodowej, dostarczanie wykwalifikowanych pracowników poszczególnym podsystemom społecznym). Funkcja ta realizowana jest poprzez zinstytucjonalizowane procesy przekazywania, nabywania, utrwalania i doskonalenia (odświeżania) kompetencji profesjonalnych (odpowiednio dobranych elementów wiedzy, umiejętności i postaw).

(c) *Funkcja certyfikacyjna* związana z wagą, jaką przywiązuje się do formalnych dyplomów czy świadectw ukończenia cykli edukacyjnych. Niektórzy socjologowie edukacji (zwłaszcza zwolennicy teorii konfliktu) zwracają uwagę, że wykształcenie – szczególnie wyższe i podyplomowe – traktowane jest coraz powszechniej jako potrzeba czy konieczność bardziej społeczna niż indywidualno-rozwojowa. W socjologii anglosaskiej przywiązywanie szczególnego znaczenia

do formalnych dyplomów określa się jako *credentialism*, dla podkreślenia, że dowody, certyfikaty, owe „listy uwierzytelniające” zaświadczające o osiągnięciu pewnego poziomu czy rodzaju wykształcenia są często podstawowym warunkiem uzyskania pracy, niezależnie od tego, czy stoją za nimi rzeczywiste umiejętności i wiedza oraz od tego, czy wiedza i umiejętności nabyte w procesie kształcenia są rzeczywiście niezbędne do wykonywania danego zawodu.

(d) *Funkcja innowacyjno-rozwojowa*. Wprowadzanie zmian, zwłaszcza zmian o charakterze innowacji jest powszechnie oczekiwaną funkcją edukacji. W socjologii zwraca się uwagę na to, że tylko od kształcenia na poziomie wyższym można oczekiwać faktycznej realizacji funkcji innowacyjnej (aczkolwiek oczekiwanie to często bywa zawodne, zwłaszcza w naszym kraju). Kwestia innowacyjnego potencjału poszczególnych szczebli kształcenia pozostaje otwarta, chociaż przeważają tutaj różnego rodzaju wątpliwości co do rzeczywistych możliwości realizowania tej funkcji przez obligatoryjne etapy procesu edukacyjnego. W ramach funkcji innowacyjno-rozwojowej można wyróżnić dwa, na ogół koegzystujące, niesprzeczne rodzaje motywacji do zdobywania wykształcenia:

- autoteliczną, gdzie uczestnictwo w procesie edukacyjnym traktowane jest jako cel sam w sobie (w szczególnych przypadkach może chodzić o rozwój indywidualny, samorealizację, samodoskonalenie itp.)
- instrumentalną, gdzie zdobywanie wykształcenia jest środkiem do osiągania innych celów, inwestycją ekonomiczną itp. (w szczególności celem takim może być zmiana określonego fragmentu rzeczywistości społecznej).

Jedną z funkcji edukacji wyróżnionych w książce Metty Spencer [1979: 404] jest „*baby sitting*” – opieka nad dziećmi, zajmowanie się nimi przez część dnia, co umożliwia rodzicom, przede wszystkim matkom, wykonywanie pracy zawodowej. Funkcja ta odnosi się w intencji autorki do wczesnych etapów edukacji, ale można zasadnie przyjąć, że podobną funkcję spełnia umasowione i urynkowane szkolnictwo wyższe (także, częściowo, podyplomowe). Ta funkcja, to zagospodarowanie czy zajęcie kształceniem sporej liczby młodych „ludzi luźnych”, co, z jednej strony, odsuwa w czasie ich wejście na niezbyt chłonny w skali makroekonomicznej rynek pracy, z drugiej strony zaś zwiększa szanse na bardziej satysfakcjonującą wszystkich realizację wspomnianej wyżej funkcji dystrybucyjnej.

W powyższym kontekście skuteczność kształcenia jako kategoria socjologiczna, to stopień, w jakim osiągnięte zostały cele zoptymalizowane ze względu na realizację poszczególnych społecznych funkcji edukacji, zaś użyteczność kształcenia – to zakres, rodzaje i znaczenie różnych korzyści związanych ze skuteczną

realizacją tych funkcji¹. W sensie socjologicznym skuteczność i użyteczność kształcenia służą do opisu i analizy rzeczywistości społecznej w obszarze edukacji, w szczególności do identyfikacji rozbieżności między faktyczną sytuacją w tej sferze a różnymi jej „typami idealnymi”, inaczej mówiąc – dystansu, jaki dzieli rzeczywisty stan wypełniania przez system edukacji jego społecznych funkcji, po pierwsze, od stanu idealnego w tej mierze, po drugie zaś – od stanu założonego w procesie planowania zmian społecznych. Trzeba bowiem pamiętać, że proces kształcenia odnoszony do zbiorowości może być ujmowany sam w sobie jako interwencja społeczna – celowe działanie zmierzające do wprowadzenia względnie trwałej zmiany w określonym cechami tej zbiorowości fragmencie rzeczywistości społecznej, albo też jako działalność sprzyjająca innym zmianom społecznym, rozpatrywana niekiedy w kategoriach modernizacji społecznej [zob. Buchner-Jeziorska 2005].

Składnikiem socjologicznego pola znaczeniowego pojęć skuteczności i użyteczności kształcenia jest ich sens socjotechniczny. Polega on na tym, że w trakcie procesu edukacyjnego mogą formować się podwaliny pozytywnego ustosunkowania do racjonalnych, bazujących na rezultatach badań naukowych zmian społecznych – takich, które w większym lub mniejszym stopniu wypełniają założenia postępowania celowościowego [por. Kubin 1978; Podgórecki 1996]. Jednym z ważnych zagadnień socjotechnicznych pojawiających się w obszarze socjologii edukacji jest więc kwestia, czy i na ile skuteczne kształcenie o określonej charakterystyce jest użyteczne w powyższym sensie, to znaczy czy i jakie korzyści przynosi podmiotom społecznym zaangażowanym we wprowadzanie takich zmian oraz podmiotom społecznym, których te zmiany dotyczą.

Warto przypomnieć fragment cytowanej kiedyś w artykule Czapówa i Podgóreckiego mowy retora Libianososa na cześć Juliana Apostaty: „niełatwo wydatować prawa użyteczne, bo do tego potrzebny jest rozum” [Czapów, Podgórecki 1972: 9]. Można dopowiedzieć, że prawa użyteczne to takie, które przynoszą korzyści stosującym się do nich lub/i prawodawcom. I dalej: użyteczność jest efektem rozumu (mądrości?), ale mądrość (rozum?) nie musi – choć może – dążyć do użyteczności pojmowanej jako korzyść dla wszystkich członków społeczeń-

¹ Przekonanie o możliwości stopniowego przybliżania się do ideału kształcenia w pełni skutecznego i użytecznego jest swoistym „mitem założycielskim” funkcjonującej od przeszło stu lat egalitarnościowej ideologii naprawy świata społecznego za pomocą coraz bardziej powszechnego dostępu do wszystkich szczebli edukacji. Ideologia ta od jakiegoś czasu jest przekonująco podważana m.in. przez teorie reprodukcji kulturowej oraz teorie odtwarzania przez system edukacji istniejącej struktury społecznej. Teorie te wspierane są przez wyniki badań ukazujące stosunkowo niewielki wpływ systemu edukacji na niwelowanie społecznych nierówności.

stwa czy jakiejś jego znacznej części. To, czy rozum – w sensie uformowanego w przebiegu edukacji umysłu – będzie miał takie dążenia, w decydującej mierze zależy od procesów socjalizacyjnych, w tym głównie od edukacji. Jej skuteczność w osiągnięciu dobrze określonych celów i jej ogólnospołeczna użyteczność stanowią więc o powodzeniu działań podejmowanych przez inicjatorów zmian społecznych mających charakter postępowania celowościowego².

Skuteczność i użyteczność kształcenia w sensie powodowania korzyści ogólnospołecznych, bądź dotyczących określonych segmentów społeczeństwa są niewątpliwie konstytutywnymi cechami postępowania celowościowego w znaczeniu, jakie niegdyś nadał temu pojęciu Adam Podgórecki. Oświata, zwłaszcza rozumiana jako uporządkowany formalno-administracyjnie system edukacyjny powinna dążyć do maksymalizowania swojej użyteczności właśnie w tym sensie. Powinna również w optymalnym stopniu realizować cele ustalone na podstawie rzetelnej diagnozy potrzeb oraz przy uwzględnieniu akceptowanego społecznie systemu wartości (w społeczeństwie pluralistycznym – akceptowanych społecznie systemów wartości) – a więc być możliwie jak najbardziej skuteczna.

W swej istocie użyteczność kształcenia nie sprowadza się do ogólnych stwierdzeń o społecznych korzyściach płynących z istnienia systemu edukacyjnego i okresowego³ uczestnictwa w nim wszystkich członków społeczeństwa. Podstawową kwestią jest tutaj pytanie o kryteria użyteczności, a więc także o jej rodzaje, odmiany czy warianty. Pojawia się w związku z tym również zasadnicza kwestia różnego postrzegania użyteczności kształcenia przez różne zainteresowane podmioty społeczne; bardzo ważna jest też kwestia wzajemnego ustosunkowania użyteczności i skuteczności kształcenia. Wszystkie te kwestie mają ważne aspekty socjotechniczne, w sensie konsekwencji dla działań podejmowanych w celu wprowadzenia zmian do określonych fragmentów rzeczywistości społecznej.

Proces kształcenia, szerzej – funkcjonowanie systemu edukacji ujmowanego w podziale na szczeble czy poziomy kształcenia, a w szczególności – w podziałach na kształcenie obowiązkowe i nieobowiązkowe, płatne bezpośrednio i płatne

² Można przyjąć, że cele kształcenia – z perspektywy ogólnospołecznej – mogą być w mniejszym bądź większym stopniu użyteczne dla różnych segmentów społeczeństwa; trudno wyobrazić sobie brak jakiegokolwiek społecznie użytecznego aspektu w dowolnie sformułowanych celach edukacyjnych. Jak również można przypuszczać, że całkowicie nieskuteczny cykl kształceniowy jest tylko rzadko spotykaną patologią edukacyjną.

³ W nowszych koncepcjach edukacji coraz większą rolę odgrywa „uczenie się przez całe życie” (long-life learning), co może oznaczać stopniowe zwiększanie okresów uczestnictwa jednostek w różnych formach społecznie kontrolowanej edukacji.

z budżetu państwa, jest przykładem wysoce złożonego procesu makrospołecznego. Od możliwości spełnienia wielu różnych warunków zależy przy tym, na ile – i czy w ogóle – proces ten zmierza w kierunku maksymalizacji swojej skuteczności i użyteczności. Z tego punktu widzenia należałoby analizować wszelkie przedsięwzięcia reformatorskie dotyczące systemu edukacji. W tym kontekście należy pamiętać również o manipulacyjnym aspekcie socjotechniki czyli sterowaniu opinią publiczną: żeby kształcenie o określonej charakterystyce było postrzegane jako użyteczne (bądź nieużyteczne) podejmuje się niekiedy działania specjalnie ukierunkowane na kształtowanie określonych poglądów, często o charakterze stereotypowym. Użyteczność kształcenia można w ten sposób wmówić, zwłaszcza użyteczność niejako potencjalną, oczekiwaną i przewidywaną na początku określonego cyklu kształceniowego.

Problematyka skuteczności i użyteczności kształcenia jest w istocie szczególnym ujęciem zagadnienia jakości kształcenia.

Aby rozważać kwestie skuteczności i użyteczności systemu edukacyjnego bądź poszczególnych przedsięwzięć edukacyjnych (także szerzej zakrojonych przedsięwzięć reformatorskich w tej sferze) trzeba mieć świadomość dla kogo, z czyjego (z jakiego) punktu widzenia system edukacyjny i podejmowane w jego ramach przedsięwzięcia są skuteczne i użyteczne. Tę problematykę skupia w sobie używane w wielu analizach i szerszych opracowaniach pojęcie klienta systemu czy przedsięwzięcia edukacyjnego, bądź też usługobiorcy (biorcy usługi edukacyjnej).

Zgodnie z ogólnymi wytycznymi ISO 9000 najistotniejszą miarą jakości, w tym również jakości kształcenia, ważniejszą bodaj od pojawiającego się tam rozumienia jakości jako maksymalizacji i optymalizacji pożądanych cech przedmiotu czy usługi, albo jako stabilności założonych parametrów, jest zadowolenie klienta danej organizacji czy instytucji pojmowane jako zgodność jego oczekiwań z właściwościami przedmiotu, lub z przebiegiem i efektami realizacji usługi [zob. np. Brauer, Kühme 1999; Reu, Przybyła 1999; Hornowska 2004]. O ile jednak w przypadku organizacji produkcyjnych, usługowych (w tradycyjnym, węższym sensie) czy administracyjnych zadowolenie klienta jest kryterium jasnym i dającym się stosunkowo łatwo zoperacjonalizować w postaci nie budzących wątpliwości wskaźników, o tyle w przypadku instytucji czy placówek kształcących, zwłaszcza rozpatrywanych w kontekście realizacji społecznych funkcji edukacji, sprawa jest bardziej skomplikowana, bowiem pojawia się zasadnicza trudność w precyzyjnym i jednoznacznym ustaleniu, kto jest klientem tych instytucji i czy w ogóle pojęcie klienta jest tutaj trafnie zastosowane, a jeśli tak, to czy może być stosowane jako jedyne w określaniu podmiotu, do którego odnoszą się ka-

tegorie skuteczności i użyteczności kształcenia. Trudności te dotyczą zarówno placówek i instytucji realizujących bezpośrednio założenia polityki edukacyjnej państwa, jak i placówek świadczących usługi edukacyjne dla zysku⁴. W teoretycznej refleksji nad problematyką jakości kształcenia trudność tę przeczuwano od jakiegoś czasu, traktując ją zresztą jako jeden z elementów dywagacji akademickich i w gruncie rzeczy przechodząc nad nią do porządku dziennego [zob. np. Van Vaught 1994]. Dopiero potrzeba, a nawet – w sensie biurokratyczno-administracyjnym – konieczność podporządkowania przedsięwzięć związanych z zapewnianiem i oceną jakości kształcenia wymogom instytucji certyfikujących i akredytujących, funkcjonujących na podstawie norm ustanowionych przez ISO (*International Organization for Standardization*), spowodowała, że kwestia klienta instytucji (placówki) kształcącej staje się istotną kwestią praktyczną. **Kto** jest właściwym klientem takiej placówki? **Czyje** zadowolenie miałoby być kryterium jakości kształcenia?

Z punktu widzenia ekonomicznego czy handlowego klientem w obszarze kształcenia jest ten, kto płaci za cykl edukacyjny. Taki punkt widzenia przyjmuje się, wyłącznie lub między innymi, w większości słownikowych definicji klienta. W słownikach języka angielskiego oraz w anglojęzycznych analizach marketingowych prócz terminu *client* występuje także pokrewnie znaczeniowo, ale raczej nie synonimiczny termin *customer* (nabywca, także odbiorca usługi). Różnice są tutaj subtelne, tym niemniej dość znaczące. W jednym ze słowników klient (*client*) to „ktoś, kto płaci za usługi lub poradę od osoby lub organizacji”, zaś nabywca (*customer*) to „ktoś, kto kupuje dobra lub usługi w sklepie, od firmy etc.” [Longman Dictionary... 1995]. Według innego słownika klient, to „nabywca (*customer*) lub osoba, która jest odbiorcą usług [podkreślenie moje, A.B.]”, przy czym nabywca, to „osoba, która kupuje dobra lub usługi” [Cambridge Advanced Learner's Dictionary 2003]. Tylko niektóre z określeń słownikowych nieco wyraźniej sugerują, że płacenie za usługę nie jest koniecznym elementem definicji klienta. W jednym z encyklopedycznych słowników amerykańskich można przeczytać, że klient (w pierwszym znaczeniu), to ktoś, „komu świadczone są profesjonalne usługi” [The American Heritage Dictionary... 1980]. W słownikach spotyka się też niekiedy nawiązanie do łacińskiego pochodzenia słowa klient: jest to ktoś, kto jest pod ochroną kogoś innego. Takie znaczenie wykorzystywane jest w rozważaniach marketingowych, zwłaszcza w odniesieniu do małego i średniego biznesu. W jednej ze swoich popularnych internetowych ekspertyz

⁴ Te ostatnie funkcjonują przynajmniej formalnie, pod kontrolą państwa i, przynajmniej w teorii, również przyczyniają się do realizacji założeń polityki edukacyjnej.

amerykański przedsiębiorca budowlany Josh Macmichael [2009] napisał „Zrozumienie różnicy między klientem [client] i nabywcą [customer] może wpłynąć na sposób, w jaki prowadzi się interes. Ponieważ klienci często prezentują się jako ludzie, którzy szukają porady, biznesmeni skłonni są poświęcać im więcej uwagi niż zwykłym nabywcom. Widoczne jest to choćby w fakcie, że niektóre firmy zmieniają nazwę jednej ze swoich komórek organizacyjnych z ‘działu obsługi nabywcy [customer service department]’ na ‘dział obsługi klienta’ [client service department]”. Jeśli wciąż nie jest się pewnym na czym polega ta różnica, warto sięgnąć do przykładu prawnika i jego klienta. Chociaż ten drugi płaci temu pierwszemu za usługi, nie jest traktowany jako nabywca – ponieważ szuka rady i jest pod opieką prawnika.”

Można zapytać, kto jest klientem placówki edukacyjnej (ewentualnie – nabywcą usługi edukacyjnej) na obligatoryjnych szczeblach kształcenia: czy jest nim uczeń, jego rodzina, państwo (jako formalno-administracyjna reprezentacja społeczeństwa)? W Polsce dotyczy to oczywiście szkolnictwa podstawowego i gimnazjalnego. A kto jest klientem nieobligatoryjnych form i szczebli edukacji finansowanych przez państwo, również takich, które wpisują się w konieczną skądinąd realizację przez państwo jego funkcji dotyczących obrony i utrzymania porządku publicznego? Ogólne rozważania dotyczące jakości kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym⁵, sugerują wprost, że klientem jest student/słuchacz, ponieważ jest bezpośrednim odbiorcą usługi edukacyjnej. Ograniczając zatem rozważaną problematykę do tego właśnie szczebla kształcenia, można pytać dalej – o istotę usługi edukacyjnej. J a k ą usługę pobierają studenci/słuchacze i czy nadal są klientami, jeśli nie pobierają jej w określony, założony z góry sposób, albo pobierają tylko jej część? Co jest treścią tej usługi, produktem, którego są odbiorcami? Odpowiedź wydaje się oczywista: wiedza, umiejętności, postawy, czyli określone kompetencje. A jeśli ktoś oczekuje również, albo wyłącznie, czegoś innego? Czy przekazywane takim osobom kompetencje są faktycznie nabywane, a jeśli tak, to w jakiej mierze są przyjmowane jako usługa użyteczna w sensie autotelicznym, a w jakiej mierze w sensie instrumentalnym? Być może równie ważne, lub nawet ważniejsze są inne elementy usługi edukacyjnej rozumianej w sposób rozszerzony, jako uczestnictwo w procesie edukacyjnym (cyklu kształceniowym) – takie na przykład, jak prestiż związany z samym

⁵ Refleksja nad jakością kształcenia na wszystkich szczeblach systemu edukacji sprowadzana jest najczęściej do postulatów rozwoju infrastruktury i wyposażenia placówek edukacyjnych (a w istocie do zwiększania nakładów na szkolnictwo), a także do stereotypowego, zmitologizowanego „podnoszenia efektywności nauczania” rozpisanego zwykle na szereg postulatów mających charakter rytualnych zaklęć czy klisz.

faktem uczestnictwa, skład społeczny współuczestników, uzyskanie dyplomu/certyfikatu, odsunięcie w czasie odpowiedzialności za dorosłe (samodzielne) życie, do niedawna w wypadku mężczyzn – uchronienie się przed obowiązkową służbą wojskową. Wiedza i umiejętności nie liczą się wtedy, lub/i traktowane są instrumentalnie w sensie przerabiania i zaliczania kolejnych partii materiału ze względu na cel, jakim jest pozostawanie na liście studentów z perspektywą najpierw odległego, a później coraz bliższego zdobycia dyplomu/certyfikatu, co również traktowane jest na ogół jako środek do zapewnienia sobie pracy, utrzymania i, ewentualnie, dobrobytu. Instrumentalne traktowanie tej części usługi edukacyjnej, którą w dyskursie edukacyjnym ujmuje się jako najważniejszą prowadzi do działań pozornych w kontakcie z usługodawcą: uczenie się, zamiast być przyswajaniem wiedzy i nabywaniem umiejętności przynoszącym względnie trwały efekt, staje się w najlepszym razie okresową, krótkotrwałą reakcją na wymagania formalno-administracyjne, reakcją często nie pozostawiającą istotniejszych śladów w świadomości odbiorcy usługi edukacyjnej. Co oczywiście nie oznacza, że uczestnictwo w cyklu edukacyjnym jest dla uczestnika bezużyteczne. Tyle tylko, że przewidywane, a później odczuwane korzyści mogą dotyczyć jedynie niektórych funkcji edukacji, często przy tym zniekształconych w potocznym odbiorze – także wskutek ideologicznej stereotypizacji i swoistego zmitologizowania dyskursu edukacyjnego.

Podobnie jest w przypadku innego podmiotu czy strony usługowej transakcji edukacyjnej: instytucji kształcącej na poziomie wyższym i podyplomowym. Jeśli jednym z pierwszoplanowych założeń działalności takiej instytucji jest zwiększanie liczby nieobligatoryjnie uczących się i studiujących, na ogół przy niedostatku kadry dydaktycznej – a dzieje się tak wskutek powszechnej komercjalizacji kształcenia na tym poziomie, to istota usługi edukacyjnej siłą rzeczy przesuwana się w kierunku działalności markującej tylko świadczenie istotnej merytorycznie usługi edukacyjnej⁶ i dbałość o jej faktyczne nabywanie przez „klientów”. Sytuacji nie ułatwia fakt, że w znacznej mierze skomercjalizowany system edukacyjny i funkcjonujące w jego ramach placówki kształcące prowadzą swoją działalność „na zamówienie”, na które składają się różne, niekiedy sprzeczne oczekiwania poszczególnych podmiotów/stron zaangażowanych w proces edukacyjny.

Z socjologicznego punktu widzenia usługa edukacyjna może być ujmowana, po pierwsze, jako działalność zmierzająca do realizacji celów kształcenia okre-

⁶ Przez usługę edukacyjną istotną merytorycznie należy tutaj rozumieć oddziaływanie placówki kształcącej mające na celu dokonanie ukierunkowanych, względnie trwałych zmian w świadomości osób poddawanych tym oddziaływaniom.

ślanych w danej placówce kształceniowej, bądź przypisanych do danego cyklu bądź szczebla kształcenia. Po drugie, jako działalność systemu edukacji (także – jego rozmaitych podsystemów) zmierzająca do zrealizowania przypisywanych mu funkcji społecznych⁷. Te ujęcia, jak również inne możliwe, nie wykluczają się nawzajem; mogą różnić się zakresem czy rozległością lub stopniem złożoności perspektywy poznawczej czy analitycznej, ale wciąż będą to różne aspekty usługi edukacyjnej jako konstruktu pojęciowego. Inną natomiast, bardzo ważną kwestią jest zawartość usługi edukacyjnej, a więc po pierwsze to, czego w systemie edukacyjnym szukają uczniowie, studenci, słuchacze (klienci „firmy” edukacyjnej? nabywcy edukacyjnego produktu?). Po drugie, równie ważne i również nieoczywiste jest to, jaka jest zawartość oferty edukacyjnej, czyli jak (i czy w ogóle) formułowane są cele kształcenia – w różnych ujęciach, na różnych poziomach czy szczeblach systemu edukacyjnego oraz to, czy i w jakim stopniu cele te są osiąganane, bądź mają szansę być osiągnięte. Oczywista wydaje się także ważność tego, jak ustosunkowane do siebie nawzajem są oczekiwania „klientów” systemu edukacyjnego i otrzymywana przez nich „usługa”. Zbiorczy efektem tej relacji jest syndrom tak zwanej satysfakcji klienta.

W literaturze marketingowo-ewaluacyjnej satysfakcję klienta (*customer satisfaction*) określa się najprościej jako dokonaną przez niego ewaluację aktu nabycia oraz doświadczeń konsumpcyjnych związanych z produktem, usługą, marką lub firmą. W nowszych analizach tej problematyki używa się pojęcia satysfakcji skumulowanej (*cumulative customer satisfaction*), określanej jako wszelkie dotychczasowe doświadczenia związane z produktem lub dostawcą usługi. Definicja ta jest bliższa określeniom używanym w psychologii ekonomicznej i ekonomii dobrobytu, gdzie satysfakcja klienta jest synonimem pojęcia użyteczności konsumpcji [por. Johnson, Fornell 1991; Johnson, Gustafsson 2000]. Zaś użyteczność konsumpcji, to nic innego jak korzyści odnoszone w wyniku posiadania jakiegoś dobra lub bycia usługobiorcą – na przykład odbiorcą usługi edukacyjnej.

Wąskie, ekonomiczno-handlowe definiowanie klienta bardzo ogranicza perspektywę analiz w kontekście edukacyjnym, w gruncie rzeczy izoluje ją od problematyki społecznych funkcji edukacji, w szczególności zaś od kwestii funkcjonalności systemu edukacyjnego i jego elementów. Po pierwsze, w takim rozumieniu uczeń, student czy słuchacz nie jest klientem (albo nie jest klientem

⁷ Realizacja poszczególnych społecznych funkcji edukacji jest w różnym stopniu użyteczna dla różnych podmiotów (i ich rodzajów). Kryteria użyteczności mogą być (i często faktycznie są) różne, a nawet przeciwstawne, zaś dominacja czy forsowna realizacja jednej funkcji ma niekiedy negatywne konsekwencje dla realizacji innych funkcji.

jedynym), jeśli za cykl edukacyjny płaci państwo lub jakaś jego agenda, fundusz strukturalny bądź fundacja, czy organizacja pozarządowa, lub, jak to się czasem zdarza, pracodawca. Po drugie, należy przypomnieć rozróżnienie i wzajemną relację między pojęciem klienta i pojęciem beneficjenta. Jest to kwestia szczególnie istotna w sytuacji, gdy z lepszego wykształcenia – większej wiedzy, nowych umiejętności, prawidłowo ukształtowanych postaw itp. – korzyści odnosi nie tylko osoba kształcąca się, ale również inne osoby czy grupy społeczne. Sytuacja taka występuje w wielu podsystemach społecznych, m.in. w systemie zdrowia⁸. Klient to ktoś, kto wchodzi w posiadanie produktu (w szczególności stanowiącego istotę usługi). Beneficjent to ktoś, kto odnosi korzyść z tego, że ów produkt wszedł w posiadanie klienta. Ze względu na określoną korzyść (bądź określony zestaw korzyści) klient może być, lecz nie zawsze jest beneficjentem – tym drugim może być innym podmiot społeczny; może również w ogóle nie być beneficjentów (brak korzyści określonego rodzaju), ich konfiguracja może być inna, niż pierwotnie zakładana, może wystąpić także sytuacja korzyści pozornych lub innych niż założone; mogą być beneficjenci świadomi bądź nieświadomi określonych korzyści. Pojęcie klienta, nawet rozszerzona poza swoje czysto ekonomiczne znaczenie, w kontekście edukacyjnym jest dalece niewystarczająca, zwłaszcza jeśli uwzględni się cały zestaw różnych funkcji edukacji. Pojęcie beneficjenta jest tutaj istotnym uzupełnieniem, brakuje jednak szerszej, uogólniającej kategorii, która można by się posługiwać mówiąc o jakościowym aspekcie edukacji, w szczególności zaś o skuteczności i użyteczności kształcenia. Taką kategorią może być pojęcie podmiotu społecznego zainteresowanego kształceniem.

Podmiot zainteresowany kształceniem jest to osoba, zbiorowość bądź instytucja posiadająca określone oczekiwania pod adresem placówki kształcącej⁹, korzystająca z jej usług i w wyniku tego zaspokajająca te oczekiwania oraz stojące za nimi potrzeby i/lub uzyskująca określone dobra (korzyści). Jeśli można tutaj mówić o *s a t y s f a k c j i* podmiotu zainteresowanego kształceniem (w sensie analogicznym do tego, o którym była mowa wyżej), byłaby nią

⁸ Problematyka owego rozróżnienia zasługuje na odrębne, szersze i pogłębione omówienie, zwłaszcza w kontekście dominacji na rynku świadczeń edukacyjnych sformalizowanych norm i zasad zapewniania i oceny jakości kształcenia zalecanych przez oficjalne instytucje certyfikujące i akredytujące.

⁹ Najczęściej nie są to oczekiwania sprecyzowane, jednoznaczne czy chociażby jednorodne znaczeniowo; w istocie mglistość, amorficzność oraz daleko idąca stereotypowość stanowi pozywną glebę dla ukierunkowujących i konkretyzujących działań marketingowych. O niektórych psychologicznych aspektach kształtowania się i dynamiki oczekiwań i związanej z tym niejasności samego pojęcia pisze E. Hornowska (op. cit., s. 125–126)

w istocie użyteczność rozumiana jako postrzegane i/lub odczuwane korzyści związane z funkcjonowaniem określonego cyklu edukacyjnego bądź systemu edukacyjnego o określonej charakterystyce. Jest to ujęcie wykraczające daleko poza dominującą wciąż w analizach dotyczących jakości kształcenia (zwłaszcza kształcenia na poziomie wyższym i podyplomowym) perspektywę marketingową, ograniczającą się do relacji klient (bezpośredni odbiorca usługi edukacyjnej) – usługodawca (placówka edukacyjna) i przyjmującą uproszczone rozumienie satysfakcji (zadowolenia) studenta/słuchacza jako bieżącego bilansu pozytywnych i negatywnych odczuć związanych z cyklem kształceniowym.

W odniesieniu do każdego przedsięwzięcia edukacyjnego można wskazać pewną liczbę podmiotów odpowiadających definicji podmiotu zainteresowanego kształceniem.

Są to więc, po pierwsze, osoby, które bezpośrednio uczestniczą w przedsięwzięciu edukacyjnym w charakterze uczniów, studentów, słuchaczy. Ich satysfakcja nie może być jedynym kryterium jakości kształcenia, ze względu choćby na różnorodność przyczyn podejmowania kształcenia i subiektywnych celów, jakie się z tym wiążą. Nie ulega na przykład wątpliwości, że niektórzy uczniowie, studenci bądź słuchacze studiów czy kursów podyplomowych najbardziej zadowoleni byłiby wówczas, gdyby nie kierowało się pod ich adresem specjalnych wymagań, nie żądało się zdawania egzaminów, zaliczania poszczególnych przedmiotów itp., zaś na zakończenie cyklu kształcenia wręczałoby się im bez żadnych dodatkowych „przeszkód” dyplom czy świadectwo ukończenia studiów (cyklu kształceniowego).

Po drugie, za podmiot zainteresowany działalnością placówki kształcącej można uważać potencjalnego pracodawcę, szerzej – instytucję, która w przyszłości zatrudni absolwenta, lub aktualnie zatrudniającą np. słuchacza studiów podyplomowych. Niezależnie od trudności operacyjnego określenia, czym jest i jak się przejawia satysfakcja takiego podmiotu, on również nie może być uznany za jedynego, czy głównego klienta placówki kształcącej, m.in. dlatego, że cele pracodawcy nie zawsze są tożsame lub zbieżne z celami absolwenta, a także dlatego, iż kierując się niekiedy specyficznie rozumianym własnym interesem pracodawca nie zawsze jest zainteresowany osobami wykształconymi w sposób, na który nie ma wpływu, jak również – w przypadku kształcenia podyplomowego – dość często nie jest zainteresowany doksztalcaniem swoich pracowników, bądź wręcz jest temu przeciwny, mimo istniejących uregulowań prawnych zalecających mu w tym względzie postawę sprzyjającą [zob. Pogorzelska 2002].

Po trzecie, podmiotem zainteresowanym działalnością instytucji edukacyjnej (cyklem kształceniowym) może być określone środowisko zawodowe, którego przyszli lub obecni członkowie podejmują naukę w tej placówce. Jest tak przy

założeniu, że takie środowisko rzeczywiście istnieje i jest zdolne w określonych okolicznościach do artykulacji swoich oczekiwań związanych z podnoszeniem kwalifikacji należących do niego osób oraz do odczuwania w jakikolwiek sposób satysfakcji, jeśli oczekiwania te zostają zaspokojone. Jednak założenie to bynajmniej nie zawsze jest spełnione, a to co określa się jako środowisko zawodowe staje się niejednokrotnie polem rywalizacji, w której jednym z narzędzi może być dyplom czy świadectwo ukończenia studiów, także podyplomowych.

Po czwarte, za podmiot zainteresowany określoną sferą edukacji można uważać cały sektor, na potrzeby którego, przynajmniej w założeniu, pracuje dana placówka. Wielkość i złożoność strukturalna i funkcjonalna tego podmiotu powoduje jednak, że empiryczne wskaźniki „satysfakcji systemu” jako kryterium jakości kształcenia w danej dziedzinie są trudne do określenia i zmierzenia. W rzeczywistości ich rolę przejmują oceny i opinie formułowane najczęściej według doraźnych zapotrzebowań administracyjno-politycznych. Niemniej jednak można wyobrazić sobie próbę zoperacjonalizowania „satysfakcji systemu” w postaci zespołu wskaźników odnoszących się do powiększenia jego sprawności (zwłaszcza sprawności tej części systemu, którą określa się jako zasoby ludzkie) w wyniku funkcjonowania w systemie osób o określonych parametrach wykształcenia. W tym miejscu trzeba zwrócić uwagę na fakt, że maksymalizacja liczby osób z możliwie jak najwyższym wykształceniem określonego rodzaju niezmiernie rzadko jest koniecznym warunkiem podniesienia sprawności działania¹⁰, wprost przeciwnie – może być źródłem zakłóceń sprawności.

Po piąte wreszcie, podmiotem zainteresowanym kształceniem jest społeczeństwo reprezentowane formalno-administracyjnie przez państwo, w tym przez rozmaite instytucje, kulturę jako całość i jej poszczególne cechy czy elementy. Pozytywne reakcje czy „odczucia” wywołane udziałem konkretnych jednostek czy grup w kształceniu są w tym wypadku najtrudniejsze do empirycznego uchwycenia ze względu na zakres ewentualnej ewaluacji oraz rozciągnięcie w czasie ogólnospołecznych efektów procesów edukacyjnych.

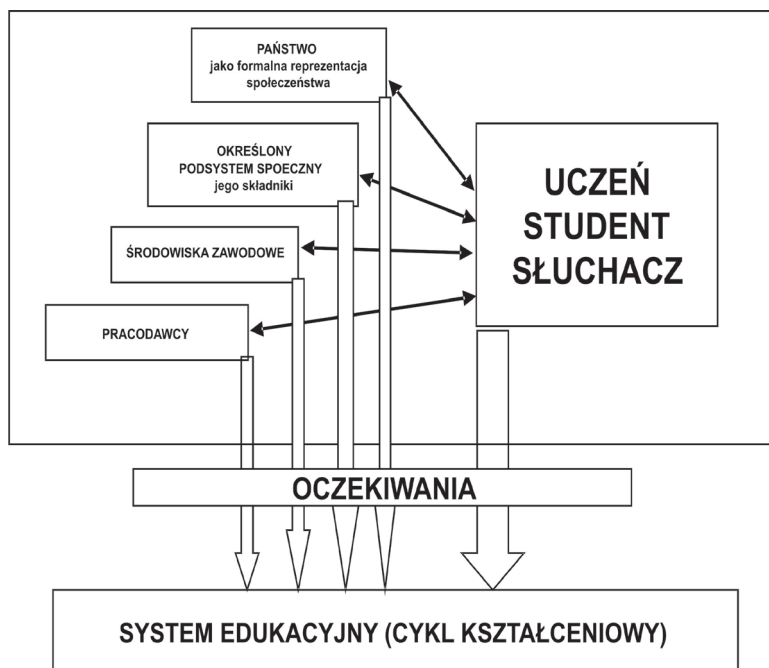
Wszystko to skłania do przyjęcia nieco innego, rozszerzonego i bardziej złożonego, a przez to bardziej odpowiadającego rzeczywistości, punktu widzenia na to, co jest istotą jakości kształcenia oraz głównym kryterium oceny jakości: satysfakcją podmiotu zainteresowanego kształceniem.

Satysfakcja konkretnego, dość dokładnie określonego klienta, wystarczające kryterium jakości w przypadku wytwarzania produktów i świadczenia usług

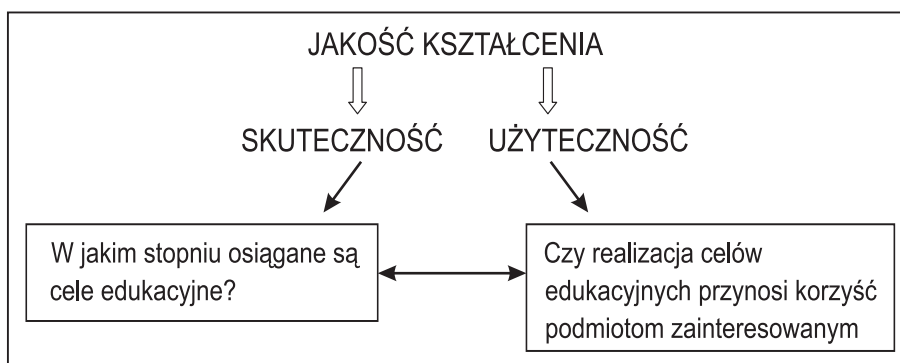
¹⁰ Sprawność działania rozumiana jest tutaj w sensie, jaki nadał temu pojęciu Tadeusz Kotarbiński (1970, s. 197–206).

o charakterze konsumpcyjnym, nie jest kryterium wystarczającym w przypadku świadczeń edukacyjnych, które mają przecież w gruncie rzeczy charakter inwestycyjny, niezależnie od zróżnicowania rodzajów oraz od przyczyn, motywów inwestowania w zmiany świadomościowe. Co więcej, w przypadku usług edukacyjnych kryteria jakości (rozumianej jako stopień czy poziom usatysfakcjonowania podmiotu) mogą być różne, ponieważ w grę wchodzi spełnienie oczekiwań różnych podmiotów zainteresowanych kształceniem. „Parametry” tych oczekiwań musiałyby być dopiero ustalone w drodze żmudnych analiz uwzględniających wiele uwarunkowań społecznych - kulturowych, administracyjnych, politycznych, ekonomicznych itd. Bowiem każdy podmiot społeczny zainteresowany kształceniem formułuje – bezpośrednio bądź pośrednio – określone oczekiwania, a więc i określone wymagania pod adresem systemu edukacyjnego (cyklu kształceniowego). Oczekiwania różnych podmiotów są niekiedy wspólne czy zbieżne, ale często różnią się znacznie między sobą. Wiele z tych oczekiwań w mniej lub bardziej uświadamiany sposób zbiega się, kumuluje i ulega pewnym modyfikacjom w świadomości osób bezpośrednio uczestniczących w procesie edukacyjnym i oddziałuje zwrótnie na pozostałe podmioty zainteresowane oraz znajduje swój wyraz w oczekiwaniach formułowanych właśnie przez te podmioty pod adresem placówek kształcących. W ten sposób student (słuchacz), poprzez swoje reakcje, swoją satysfakcję, która może być operacjonalizowana w badaniach ewaluacyjnych na różne sposoby, staje się głównym medium, poprzez które można próbować ocenić jakość kształcenia. Schematyczna ilustracja tych złożonych procesów i zjawisk przedstawiona jest na rys. 1.

Jakość, a więc i jakość kształcenia może być różnie pojmowana i znajduje to swoje odzwierciedlenie w literaturze przedmiotu [por. np. Frazer 1992, Skrzypek 1999, Boczkowski 2001]. W szczególności jakość kształcenia można ujmować jako jego skuteczność, czyli stopień w jakim osiągnane są cele edukacyjne placówki kształcącej, sformułowane uprzednio na podstawie analizy zapotrzebowań i oczekiwań podmiotów zainteresowanych kształceniem. Lecz najczęściej idzie również o to, czy określone kompetencje profesjonalne są przekazywane, rozwijane, modyfikowane i odświeżane w sposób maksymalizujący satysfakcję poszczególnych podmiotów. Ponieważ satysfakcja jest tutaj funkcją korzyści dostrzeganych w związku z określonymi doświadczeniami edukacyjnymi, mamy tutaj do czynienia z drugim aspektem jakości kształcenia – jego użytecznością. Zwłaszcza zaś istotne jest, że między tymi dwoma aspektami jakości kształcenia istnieją dwustronne relacje (rys. 2).



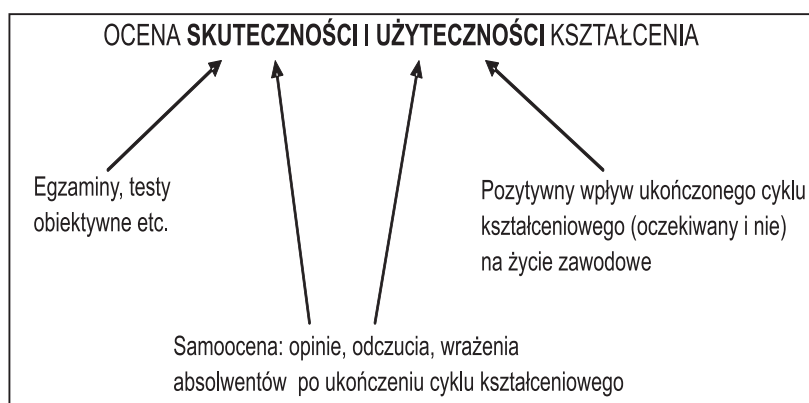
Ryc. 1. Podmioty zainteresowane kształceniem na poziomie wyższym i podyplomowym



Ryc. 2. Ogólne relacje skuteczności i użyteczności kształcenia

Ocena tak rozumianej jakości kształcenia może być dokonywana w trzech komplementarnych wymiarach, czy aspektach – tak jak to jest ukazane na rys. 3. Po pierwsze, poprzez sprawdzenie, na ile świadomość osób poddanych proce-

sowi edukacyjnemu uległa pożądanym (zgodnym z celami edukacyjnymi i/lub oczekiwaniami podmiotu zainteresowanego) zmianom w wyniku tego procesu. Po drugie, w drodze analizy pozytywnych (znowu – zgodnych z celami edukacyjnymi) aspektów kariery zawodowej osób kształconych, przy czym chodzi oczywiście o wyodrębnienie i identyfikację tych aspektów, które mają swoje źródło w ukończonym przez daną osobę cyklu kształceniowym, bądź są z nim chociaż pośrednio związane. Po trzecie, ocena skuteczności kształcenia może być dokonywana przy wykorzystaniu ocen, odczuć i opinii absolwentów po ukończeniu cyklu kształceniowego. Pierwsza z tych ocen dotyczy skuteczności kształcenia, druga – jego użyteczności, zaś trzecia – zarówno skuteczności, jak i użyteczności kształcenia.



Ryc. 3. Trzy sposoby oceny skuteczności kształcenia podyplomowego

Cele edukacyjne są na ogół ustalane przez placówkę kształcąca lub przez szerszy system edukacyjny z uwzględnieniem wzorów kulturowych, interesów państwa, oczekiwań społecznych (oczekiwań zainteresowanych podmiotów społecznych) – w tym bezpośrednich uczestników procesu edukacyjnego (także ich rodzin), oczekiwań grup ludzi realizujących interesy systemu edukacyjnego, interesy środowiska akademickiego, pracodawców etc. Co nie znaczy, że istnieje tutaj zbieżność; zazwyczaj jedna z tych opcji (jeden z podmiotów społecznych) dominuje, inne się podporządkowują (bądź są podporządkowywane), albo też stanowią mniej lub bardziej wyraziste tło czy układy odniesień. Można sobie też wyobrazić dynamiczną, zmienną w czasie hierarchię ważności interesów i związanych z nimi oczekiwań.

Zainteresowane kształceniem podmioty społeczne zawsze oczekują korzyści – różnych w wypadku różnych podmiotów, często sprzecznych ze sobą, bądź wykluczających się nawzajem. Sama kwalifikacja zdarzeń czy stanów jako korzyści albo braku korzyści – w kontekście stwierdzonej skuteczności kształcenia – może być różna. To, co dla jednego podmiotu społecznego jest korzyścią (pożytkiem) – przy nie zawsze wysokiej skuteczności, dla innego może być skuteczną, ale bezużyteczną realizacją celu kształcenia.

Wartością może być, z jednej strony, osiągnięcie określone(ych) celu(ów) kształcenia, z drugiej strony – spełnienie określonych oczekiwań. W tym kontekście można zaproponować kategorię uniwersalnych celów kształcenia – takich, które realizowane powinny być zawsze, niezależnie od treści i szczegółów dydaktycznych procesu kształceniowego. Chodzi tu o definiowane strukturalnie (nie rodzajowo) zmiany w świadomości kształconego; jeśli te zmiany nastąpiłyby w dostatecznym stopniu, kształcenie można byłoby uważać za skuteczne – niezależnie od charakteryzowanych rodzajowo zasobów nabytej wiedzy i konkretnych umiejętności. Można wysunąć tezę, że realizacja uniwersalnych celów kształcenia czyniłaby dany proces edukacyjny również użytecznym, w podobnym uniwersalnym wymiarze. Również i w tym kontekście powinno dokonywać się **oceny skuteczności kształcenia**.

Zarówno cele, jak i oczekiwania mogą być formułowane w kategoriach korzyści. Ponadto, niezależnie od swoich celów (zwerbalizowanych bądź nie), kształcenie może jakieś korzyści przynieść, zatem należy brać pod uwagę wartość użytkową kształcenia: czy przynosi ono korzyści o określonej charakterystyce (w tym m.in. oczekiwane lub nieoczekiwane, przewidywane lub nieprzewidywane, spodziewane lub niespodziewane). Aby to stwierdzić, dokonuje się **oceny użyteczności kształcenia**. Należałoby rozważyć tutaj kategorię relatywnej użyteczności kształcenia: jakieś korzyści (nawet takie, które nie są postrzegane przy określonych uwarunkowaniach percepcyjnych podmiotu zainteresowanego) uczestnictwo w procesie edukacyjnym przynosi, bądź może przynieść. Kształcenie może być zatem oceniane jako bezużyteczne mimo stwierdzonej skuteczności oraz dostrzeganej przez inny podmiot, według innych kryteriów, użyteczności.

Ocena skuteczności i użyteczności kształcenia wiąże się z "satisfakcją klienta", tzn. ze stopniem czy rozmiarem pozytywnej oceny efektów kształcenia przez określone podmioty zainteresowane. Ocena ta dotyczy realizacji oczekiwań pod adresem procesu kształcenia, placówki edukacyjnej itp., na ogół formułowanych w kategoriach korzyści. Dokonuje się jej biorąc pod uwagę stopień uwzględnienia oczekiwań w deklarowanych celach kształcenia placówki edukacyjnej (to przy wyborze określonej placówki czy określonego rodzaju kształcenia) oraz

stopień zrealizowania tych celów (spełnienia tych oczekiwań) w toku i w efekcie kształcenia. Kwestia oceny użyteczności wchodzi w grę jako główny składnik usatysfakcjonowania podmiotu zainteresowanego kształceniem, jeśli pojawia się pytanie o spełnienie oczekiwań, zresztą formułowanych zawsze w kategoriach korzyści. Kształcenie jest (było) użyteczne, jeśli przynosi (przyniosło) korzyści, to znaczy w jego wyniku nastąpiły zdarzenia czy stany rzeczy postrzegane/odczuwane jako korzyści. Oczywiście chodzi także o korzyści niezwiązane z formalnym (oficjalnym) programem kształcenia.

Kierunki, sfery, lokalizacje oceny skuteczności i użyteczności kształcenia powinny odnosić się w jakiś, w miarę możliwości dokładnie określony sposób do celów kształcenia i oczekiwań z nim związanych, co można zilustrować następującym przykładem.

Kształcenie podyplomowe (szkolenie) było skuteczne, bo w jego trakcie pracownik miał nauczyć się robić coś, czego przedtem robić nie umiał – i rzeczywiście tak się stało. Jednak szkolenie to nie jest dla niego użyteczne¹¹, jeśli oczekiwał w związku z nim podwyżki – bo jej nie dostał. Gdyby celem (albo jednym z celów) procesu edukacyjnego było zapewnienie kształconym podwyżek, czy wyższych zarobków, co w rzeczywistości edukacyjnej występuje dość rzadko¹², można by mówić także o nieskuteczności, ewentualnie częściowej nieskuteczności. Dla pracodawcy to szkolenie, jeśli było skuteczne, jest użyteczne lub nie – w zależności od tego, czy to, czego nauczył się pracownik jest zakładowi pracy (pracodawcy) potrzebne, czy nie, przynosi pracodawcy korzyść, czy nie – oczywiście w jego własnej, indywidualnej bądź zbiorowej ocenie, na ogół zresztą dokonywanej na podstawie racjonalnych przesłanek czy kryteriów. Można powiedzieć, że korzyść ma społeczeństwo (środowisko zawodowe, dziedzina gospodarki) – bo wzrosła suma umiejętności. Ale jest to korzyść dyskusyjna w tym sensie, że niekiedy sprowadza się w istocie do optymistycznej interpretacji danych

¹¹ Użyteczność jest zawsze dla kogoś, z jakiegoś punktu widzenia, jest interpretowana subiektywnie lub intersubiektywnie; skuteczność wiąże się z obiektywnymi zmianami w osobie (wy)kształconej oraz w efektach jej działalności – aczkolwiek trudno na ogół te zmiany ocenić.

¹² Można sobie wyobrazić cykl kształceniowy ukierunkowany socjotechnicznie – na opanowanie sposobów negocjacji podwyżek, czy awansów w miejscu zatrudnienia. W rzeczywistości edukacyjnej znajduje to dość specyficzną realizację w postaci zajęć o charakterze treningu psychologicznego dotyczących asertywności, prowadzenia negocjacji itp., jak również szkoleń podejmujących tematykę konkretnych zachowań w procesie poszukiwania pracy. Tak czy inaczej, skuteczność dotyczy zmian, jakie wywołał proces kształcenia w osobie kształconej, zaś użyteczność – tego, czy uczestnictwo w procesie edukacyjnym i ewentualne (choć niekonieczne i nieoczywiste) zmiany, jakie zaszły w osobie kształconej przyniosły, przynoszą bądź mogą przynieść jej, albo innemu podmiotowi społecznemu jakieś korzyści.

statystycznych, bo tak naprawdę te umiejętności społeczeństwu (także sferze gospodarki czy środowisku zawodowemu) mogą nie być potrzebne – na przykład nie ma zapotrzebowania na specjalistów z danej dziedziny. Zatem może to być korzyść /pożytek o charakterze pozornym, wirtualnym. Ale jest to równocześnie fakt mający określone znaczenie negatywne oraz pozytywne, mający swoje własne „użytkowe” życie jako fakt społeczny, obecny w świadomości zbiorowej, w opinii publicznej, pociągający za sobą pewne decyzje, działania i skutki, ważne w szczególności dla funkcjonowania systemu edukacyjnego.

Podstawowe mechanizmy i okoliczności oceniania skuteczności i użyteczności kształcenia przedstawione zostały na rys. 4. Strzałki wskazują kierunki oddziaływań między:

- celami kształcenia (chodzi tutaj zarówno o cele deklarowane, jak i o cele realizowane),
- skutecznością i użytecznością (aspektami jakości kształcenia),
- podmiotami zainteresowanymi kształceniem,
- oczekiwaniami podmiotów,
- kryteriami ocen,
- sferami, sposobami i kierunkami ocen.

1. Wzajemne oddziaływanie celów kształcenia i jego efektów określanych w kategoriach skuteczności i użyteczności. Ten rodzaj oddziaływań polega między innymi na tym, że określony sposób sformułowania oraz realizowania celów kształcenia wpływa na poziom skuteczności (trudniejsze do osiągnięcia, bardziej ambitne cele mogą powodować niższą skuteczność – przy ustalonym sposobie oceniania, jednolitych kryteriach, określonej sferze, w jakiej dokonywane są oceny oraz, oczywiście, przy ustalonym stanie zasobów i wyposażenia instytucji kształcącej). Niektóre sposoby formułowania celów (np. sformułowania o dużym stopniu ogólności) oraz niektóre metody ich realizacji (np. epatowanie nowoczesnością lub alternatywnością dydaktyki) sprzyjają takiej interpretacji poziomu skuteczności, która jest korzystna (użyteczna) dla danego podmiotu zainteresowanego. Określone sformułowanie i sposób realizacji celów kształcenia wpływa również na jego postrzeganą użyteczność – przede wszystkim jako zachętę do zaangażowania się w proces kształcenia w związku z oceną adekwatności tego sformułowania do oczekiwań podmiotu, ale może również wpływać wtórnie, czy uzupełniająco na satysfakcję podmiotu związaną z jego zaangażowaniem w proces kształcenia.

Poziom czy stopień skuteczności i użyteczności kształcenia może wpływać wzmacniająco bądź modyfikująco na sposób formułowania i realizacji celów.

Zwłaszcza niewspółmierność ocen tych dwóch aspektów jakości (wysokie oceny skuteczności przy niskich ocenach użyteczności i na odwrót) może skłonić do refleksji nad tym, czy cele kształcenia (określonego systemu edukacji czy przedsięwzięcia edukacyjnego) są odpowiednio sformułowane – zgodnie z założeniami ideowymi i teoretycznymi oraz merytorycznie określonymi potrzebami.

2. Wzajemne oddziaływanie celów kształcenia (sposobu ich formułowania i realizowania, zakresu przedmiotowego, poziomu ogólności itd.) i podmiotów zainteresowanych kształceniem o określonych parametrach. Cele mogą być różnie formułowane lub/i modyfikowane ze względu na domyślne preferencje określonego podmiotu, mogą też być oczekiwane, a w związku z tym sugerowane, inspirowane przez jeden, kilka lub wszystkie podmioty zainteresowane¹³. Wymienione na rysunku podmioty nie wyczerpują listy możliwych podmiotów zainteresowanych kształceniem, w analizie skuteczności i użyteczności można brać pod uwagę podmioty o różnej charakterystyce.

Cele formułowane i realizowane w określony sposób mogą wpływać na to, jakie podmioty i w jakim stopniu są zainteresowane danym procesem edukacji, cyklem czy przedsięwzięciem kształceniowym.

3. Każdy z podmiotów zainteresowanych kształceniem ma wobec systemu edukacyjnego, instytucji czy placówki kształcącej oczekiwania o mniej lub bardziej wyraźnej specyfice. Oczekiwania te odnoszą się nie tylko do celów kształcenia sformułowanych *explicite* przez instytucję edukacyjną, ale również do innych elementów oferty kształceniowej.

Oddziaływania środków masowego przekazu, marketing instytucji edukacyjnych, funkcjonowanie opinii publicznej sprzyjają tendencjom ujednoczającym oczekiwania, obszar ich specyfiki pozostaje jednak znaczny, być może nawet coraz bardziej się różnicuje wraz ze wzrostem liczby i zróżnicowania ofert edukacyjnych.

4. Wzajemne oddziaływanie celów kształcenia i oczekiwań podmiotów zainteresowanych. Cele kształcenia mogą być zgodne (w różnym stopniu), lub niezgodne z dominującymi, albo powszechnymi oczekiwaniami podmiotów. W wypadku małej zgodności, bądź jej braku, cele kształcenia zazwyczaj ulegają przeformułowaniu, zachodzą też zmiany realizacyjne. Należy zatem przyjąć, że oczekiwania podmiotów zainteresowanych mogą wpływać na cele kształcenia.

Określone sformułowanie celów kształcenia oraz sposób ich realizacji mogą wpłynąć na oczekiwania podmiotów zainteresowanych – precyzując je, restruktu-

¹³ Zazwyczaj nie wszystkie podmioty są zainteresowane kształceniem określonego rodzaju, w określonym trybie, na określonym szczeblu itp., dlatego powinno się właściwie używać terminu „podmioty potencjalnie zainteresowane”.

ryzując, modyfikując. Może tak być wtedy, gdy oczekiwania są mało konkretne, niedookreślone, albo wtedy, gdy oferta edukacyjna w części dotyczącej celów kształcenia postrzegana jest jako bardziej atrakcyjna od oczekiwań.

5. Oczekiwania i kryteria ocen oddziałują na siebie nawzajem. Ogólny kierunek, rodzaj, a także stopień ogólności/szczegółowości oczekiwań wpływają na rodzaj kryteriów stosowanych przy ocenie skuteczności i użyteczności kształcenia, a także na wybór – świadomy bądź nie – określonego systemu normatywnego jako układu odniesienia w tych ocenach.

Uogólnione kryteria ewaluacyjne stanowiące względnie trwałe elementy świadomości (kultury) poszczególnych podmiotów zainteresowanych mogą wpływać regulująco na oczekiwania kierowane pod adresem określonych systemów, instytucji czy przedsięwzięć edukacyjnych.

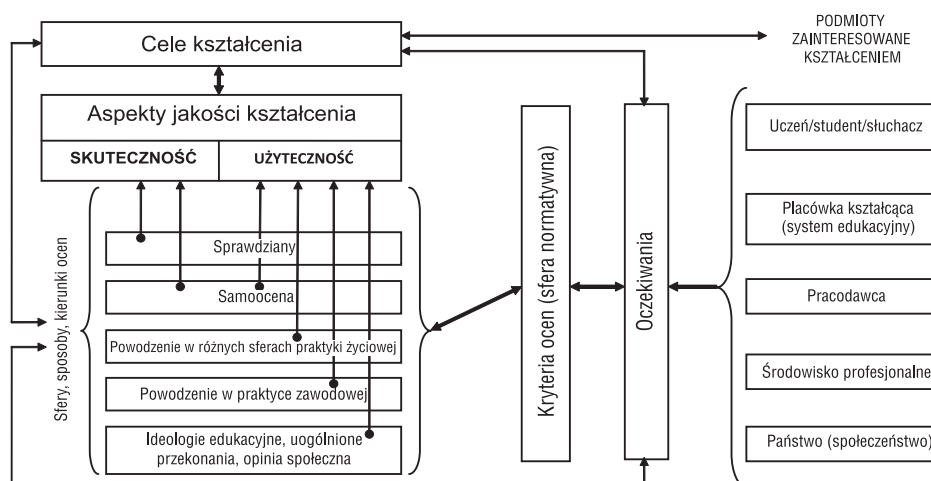
6. Oczekiwania podmiotów zainteresowanych i przyjmowane kryteria ocen mogą wpływać na to, w jakiej sferze¹⁴ i w odniesieniu do którego aspektu jakości kształcenia dokonywana jest (będzie) ocena. W wypadku bezpośredniego odbiorcy usługi edukacyjnej – ucznia, studenta, słuchacza, przy stosowaniu kryteriów zarówno zindywidualizowanych, subiektywnych, jak i kryteriów ogólniejszych, ukształtowanych w przestrzeni publicznej, oceny dokonywane są przede wszystkim w sferze praktyki życiowej (w tym zawodowej) i niekiedy w sferze samooceny edukacyjnej. Oceny te odnoszą się przede wszystkim do użyteczności kształcenia; skuteczność – ujmowana w związku z oczekiwaniami o określonej specyfice – jest tylko niezbędnym warunkiem użyteczności. Nie znaczy to, że bezpośredni odbiorca usługi edukacyjnej nie dokonuje ewaluacji jej użyteczności w innych jeszcze sferach, na przykład w dyskursie publicznym. Pracodawcy, ze względu na specyfikę swoich oczekiwań i kryteriów sytuować będą ocenę w sferze praktyki zawodowej. Instytucje i placówki kształcące swoje oceny lokują przede wszystkim w sferze sprawdzianów i – w wypadku wyższych uczelni oraz kształcenia podyplomowego – w procedurach oceniania przez bezpośrednich odbiorców usług edukacyjnych. Instytucje państwowe – przede wszystkim w sferze ideologii, polityki i propagandy (można dodać – przy wykorzystaniu głównie ilościowej sprawozdawczości). Jeżeli zaś z jakichś względów wiadomo z góry w jakiej sferze, czy w jakim kontekście społecznym czy kulturowym jest (lub ma być) dokonywana ocena skuteczności i użyteczności kształcenia, może to wpłynąć na świadomy bądź nieświadomy wybór zarówno szerszych odniesień normatywnych, jak i mniej lub bardziej szczegółowych kryteriów oceny.

¹⁴ Sfery te mogą być wyodrębniane w różny sposób, także inaczej niż to zostało zrobione na rysunku 4.

7. Wzajemnie oddziałują na siebie cele kształcenia (deklarowane i realizowane) i sfery czy konteksty, w jakich dokonywana jest ocena jakości. Poprzez dokonywanie ocen w pokreślonych sferach (kontekstach) sygnalizowane mogą być kierunki i rodzaje zmian, modyfikacji celów kształcenia.

Określone sformułowanie i praktyka realizacyjna celów kształcenia mogą wpływać na to, w jakiej sferze przede wszystkim dokonywane będą oceny efektów kształcenia oraz na to, który aspekt jakości kształcenia będzie dominował w ocenach.

8. Na ocenę skuteczności i użyteczności kształcenia wpływają: deklarowane i realizowane cele kształcenia, właściwości podmiotu oceniającego (zwłaszcza jego oczekiwania związane z instytucją czy przedsięwzięciem kształceniowym), przyjmowane przez niego kryteria oceniania, a także sfery rzeczywistości stanowiące kontekst oceniania. Zwłaszcza postrzeganie/odczuwanie użyteczności kształcenia, definiowanej poprzez różnego rodzaju korzyści związane z danym systemem edukacyjnym, instytucją czy przedsięwzięciem kształceniowym, uzależnione jest od parametrów, które uwzględnione zostały na rys. 4. Ponieważ ocena efektów kształcenia współtworząca przesłanki satysfakcji podmiotu zainteresowanego nie jest, a przynajmniej nie powinna być dokonywana jednorazowo czy „raz na zawsze”, postrzeganie/odczuwanie skuteczności i użyteczności kształcenia może się zmieniać wraz ze zmianą układu odniesienia, na który każdorazowo składają się różne konfiguracje wymienionych wyżej elementów, które same w sobie także ulegają zmianom pod wpływem uwarunkowań społecznych i kulturowych.



Ryc. 4. Ocena (ewaluacja) skuteczności i użyteczności kształcenia

BIBLIOGRAFIA

- Ballentine J. H. [2001], *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*. Prentice Hall New Jersey.
- Bloom B. S. [1956], *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. In: B. S. Bloom (Ed.) Susan Fauer Company, Inc..
- Boczkowski A. [2001], *Ocena jakości kształcenia poddyplomowego w zakresie medycyny pracy. Podstawy teoretyczne i praktyka ewaluacyjna*. Oficyna Wydawnicza IMP, Łódź.
- Brauer J.-P., Kühme [1999], *Poradnik wdrażania systemu zarządzania jakością wg ISO 9000*. Oficyna Wydawnicza Spectrum, Warszawa.
- Buchner-Jeziorska A. [2005], *Szkolnictwo wyższe jako czynnik modernizacji społecznej. Przykład Polski okresu transformacji*, [w:] A. Buchner-Jeziorska, M. Sroczyńska (red.) „Edukacja w cywilizacji XXI wieku”. Wyd. Wyższej Szkoły Umiejętności, Kielce.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary [2003]. Cambridge University Press.
- Czapó w C., Podgórecki A. [1972], *Socjotechnika – podstawowe pojęcia i problemy*, [w:] A. Podgórecki (red.). Socjotechnika. Style działania. Książka i Wiedza, Warszawa.
- Frazer M. J. [1992], *Quality Assurance in Higher Education*, [in:] Quality Assurance in Higher Education, ed. by W. A. Craft. The Falmer Press, London-Washington DC.
- Goodman N. [1997], *Wstęp do socjologii*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Hornowska E. [2004], *O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji*, [w:] A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz (red.) „Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej”. Academia, wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- Johnson M. D., Fornell C. [1991], *A framework for comparing customer satisfaction across individuals and product categories*, Journal of Economic Psychology 12/1991, 267–86.
- Johnson M. D., Gustafsson A. [2000], *Improving Customer Satisfaction, Loyalty and Profit: An Integrated Measurement and Management System*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Kotarbiński T. [1970], *Sprawność i błąd (z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Kubin J. [1978], *Orientacja socjotechniczna w socjologii*. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 2/1978, s. 219–240.
- Longman Dictionary of Contemporary English, Third Edition. Longman Group Ltd. 1995
- Macmichael J. [2009, March 1]. Client-Customer – What is the Difference? <http://ezinearticles.com/?Client-Customer--What-is-the-Difference?&id=2050907> (15.01.2010).
- Marshall G., red. [2004], *Słownik socjologii i nauk społecznych PWN*, Warszawa 2004.
- Podgórecki A. [1996], *Socjotechnics. Basic Problems and Issues*, in: „Social Engineering”, Ed. By A. Podgórecki, J. Alexander and R. Shields. Carlton University Press.
- Pogorzelska D. [2002], *Pracownik skierowany na naukę a pracownik podejmujący naukę z własnej inicjatywy*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 2002; LXIV,1: 79–85.
- Reu H., Przybyła C. [1999], *Projekt ISO 9001:2000. Komentarz*, Oficyna Wydawnicza Spectrum, Warszawa.
- Skrzypek E. [1999], *Jakość i efektywność*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Spencer M. [1979], *Foundations of Modern Sociology*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 [2009], Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Szczepański J. [1976], *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

- Szczepański J. [1959], *Zadania uniwersytetów w perspektywie planu 15-letniego. Życie Szkoły Wyższej, nr 16* (także [w:] Szczepański J. *Odmiany czasu teraźniejszego*. Książka i Wiedza, Warszawa 1971).
- The American Heritage Dictionary of the English Language [1980]. Ed. By W. Morris; Houghton Mifflin Comp., Boston.
- Van Vaught F. A. [1994], *Towards a quality management approach for higher education. CRE-action*, N° 104 (A university policy for Europe), 1994, pp. 79–97.

Andrzej Boczkowski
University of Łódź

EFFECTIVENESS AND USEFULNESS OF EDUCATION AS SOCIOLOGICAL CATEGORIES

(Summary)

In the article, an attempt has been made to conceptualize the problems of effectiveness and usefulness within education by examining the quality of teaching from an operational perspective. The effectiveness of an educational aim is understood as being related to the social functions of education; usefulness is defined as benefits related to the realization of these functions and acquired by individuals and groups from the educational process. Effectiveness and usefulness, when treated as aspects of the quality of education, are placed in an evaluative context consisting of: the aims of education, objects concerned with training and expectations, the normative sphere (with respect to education problems) as well as areas, methods and directions of assessment.

Key words: effectiveness of education, usefulness of education, quality of education, social functions of education