

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

GLOBALNE TESTY SZKOLNE I UKRYTY PROGRAM NEOLIBERALNEJ KOLONIZACJI

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Globalne testy szkolne i ukryty program neoliberalnej kolonizacji* [Global School Tests and a Covert Program of Neoliberal Colonization]. *Studia Edukacyjne* nr 42, 2016, Poznań 2016, pp. 29-37. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.42.2

Tests have influence on the phenomenon of stratification and selection of students, their lifestyle and way of thinking. Without a doubt, they have their hidden curriculum. At the micro level tests shape the identity of the individual. They are a factor of socialization. On the other hand, at the macro level tests are the significant instrument of educational policy governments. In my article I analyse the second problem - in the context of international developments PISA tests, which are an instrument of neo-liberal policies of national governments, as well as the OECD. The tests are part of the abandonment of the idea of "equality in education" for the system market and competitiveness, in which education ceases to be a "public good" and becomes a "personal good." The essence of the hidden curriculum PISA test is the pursuit of homogenization student population living in culturally different countries as well as the shaping the attitudes of rivalry.

Key words: PISA tests, neoliberalism, colonization, education policy, hidden curriculum

Obserwując rzeczywistość szkolną można odnieść wrażenie, że ideologia testów w coraz większym stopniu podporządkowuje szkolne i pozaszkolne życie uczniów zasadom efektywności i rywalizacji. Można powiedzieć, nieco ironicznie, że podczas pobytu w szkole głównym zajęciem (a przynajmniej kryterium sukcesu) uczniów jest wypełnianie testów, a poza szkołą przygotowywanie się do... ich wypełniania. Nawet jeśli powyższa teza jest przesadna, to nie ulega wątpliwości, że we współczesnej szkole uczeń - w skrajnie redukcjonistycznych procesach - staje się dodatkiem do wyników swoich testów.

Testy nie istnieją przy tym „same w sobie” lub „same dla siebie”; mają wpływ na zjawiska stratyfikacji i selekcji uczniów, na ich styl życia i sposób myślenia. Bez wątpienia, posiadają swój ukryty program. Na poziomie mikro kształtują osobowość jednostki; są czynnikiem socjalizacji. Z kolei na makro poziomie stanowią znaczący instrument polityki oświatowej rządów państw. W moim artykule podejmę ten drugi problem – w kontekście międzynarodowych testów osiągnięć, w szczególności PISA¹.

W swoim tekście poświęconym ukrytemu programowi testów PISA Michael Uljens pokazuje, w jaki sposób są one instrumentem neoliberalnej polityki rządów poszczególnych państw, jak również OECD. Testy wpisują się w rezygnację z idei „równości w edukacji” na rzecz systemu rynkowo-konkurencyjnego, w którym edukacja przestaje być „dobrem publicznym”, a staje się „dobrem osobistym”. W tym procesie testy PISA, wraz ze swoimi konsekwencjami, stanowią – zdaniem Michaela Uljensa – formę wręcz „milczącej rewolucji”². Uważa on, że istotą ukrytego programu testów PISA jest dążenie do homogenizacji populacji uczniowskiej żyjącej w różnych, nieraz kulturowo odmiennych, krajach (a także systemów szkolnych tych krajów), jak również kształtowanie „zorientowanej na współzawodnictwo mentalności”³. Nacisk na konkurencyjność w rywalizacji z innymi o wyniki testów przynosi z kolei powstanie – jak to nazywa ten sam autor – „niepewnej tożsamości”⁴. Ta tożsamość może odnosić się przy tym nie tylko do jednostek, ale także i tożsamości tych społeczeństw, które (w porównaniu z innymi) nie osiągają dobrych wyników w testach PISA.

Inni krytycy stwierdzają również, że ukryty program testów PISA polega na zmuszaniu rządów poszczególnych krajów na wszystkich kontynentach do dostosowania swoich programów (i dodam od siebie – sposobu nauczania/uczenia się) do wymagań tych testów. W ten sposób narodowe programy szkolne, wraz z ich specyfiką i wartościami kulturowymi, zostają stopniowo rozmywane w „międzynarodowych standardach” (*de facto* zachodnim), a proces dostosowywania się do nich jest coraz bardziej inwazyj-

¹ W polskiej socjologii edukacji znakomitej analizie testów PISA dokonuje Tomasz Gmerek w następujących publikacjach: *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Lesno 2007, s. 83-85; tegoż, *Edukacja i nierówności społeczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, Zielona Góra 2010, s. 48-50; tegoż, *Sukcesy szkolnictwa obowiązkowego w Finlandii*, *Studia Edukacyjne*, 2008, 7, s. 171-187.

² M. Uljens, *The hidden curriculum of PISA – the promotion of neo-liberal policy by educational assessment*, 2007, adres: http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/the_hidden.pdf, s. 4.

³ Tamże, s. 6.

⁴ Tamże, s. 7.

ny⁵. Pisze się w tym kontekście o „regulowanym współzawodnictwie”, który prowadzi do ujednoczenia systemów edukacyjnych różnych krajów (zgodnie ze wzorem zachodnim)⁶.

Krytykuje się również, stanowiący część ukrytego programu, specyficzny dobór przedmiotów w testach PISA, które uosabiają neoliberalną ideę przygotowania do (konkurencyjnego) życia w konkurencyjnym świecie. Dominuje w tym przypadku przekonanie, że celowe (i możliwe) jest wyposażenie dzieci żyjące we wszystkich krajach świata w jednakowe dyspozycje intelektualne i cechy osobowościowe. W tym kontekście Eemer Eivers pisze ironicznie:

jest wprost trudno sobie wyobrazić, że dziecko pasterzy stad kóz w Azerbejdżanie i dziecko stomatologa w Dublinie będą potrzebowały takiej samej „wiedzy i kompetencji, które leżą u podstaw pełnego uczestnictwa w społeczeństwie” (a tak zakłada się w ideologii PISA)⁷.

Istota i wartości poszczególnych kultur w oczywisty sposób nie są jednakowo odzwierciedlane w testach PISA. Eemer Eivers stwierdza, że samo tłumaczenie testów na inny język jest niezależnie od jego jakości „obciążone tym kosztem, którym jest brak ekwiwalencji”⁸. Krytykuje się w tym kontekście testy PISA za ich „anglofońską źródłowość i orientację”⁹.

Można w tym miejscu stwierdzić, za Zbyszkiem Melosikiem, że międzynarodowe testy mierzące osiągnięcia szkolne stanowią komponent polityki „globalnego wskaźnikowania”. Warto przytoczyć tutaj dłuższy fragment rozważań tego autora:

Nie ulega też wątpliwości, iż wskaźniki odzwierciedlają i zwrotnie upowszechniają zachodnią wersję rzeczywistości i zachodnią wizję postępu, wchłaniając wszelkie różnice kulturowe. W ramach procesu globalizacji „wskaźnikowy sposób myślenia” jest eksportowany na cały świat, stanowiąc – szczególnie w przypadku krajów Trzeciego Świata – potężny czynnik neokolonialnego wymazywania rodzimych czy tubylczych standardów tożsamości i myślenia. Zachodni wskaźnik jest przez rządy krajów Trzeciego Świata traktowany jako „norma”, która wyznacza kierunki rozwoju i wdrażania zmian społecznych. (...) zachodnie wartości i „epistemologie” są abstrahowane z zachodniego układu kulturowego, do którego są „adekwatne” (w sensie wyrastania z jego tradycji i kultury). Uzyskują one „niezależne życie” i jako gotowe

⁵ A. Fernandez-Cano, *A Methodological Critique of the PISA Evaluations*, RELIEVE, 2016, 22(1), art. M15, adres: http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15eng.pdf, s. 8.

⁶ T. Bieber, K. Martens, *The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US*, *European Journal of Education*, 2011, 46, 1, s. 103.

⁷ E. Eivers, *Pisa: Issues in Implementation and Interpretation*, *The Irish Journal of Education*, 2010, xxxviii, s. 97.

⁸ Tamże, s. 102.

⁹ Tamże, s. 105.

całości są „eksportowane” i wykorzystywane do analiz różnych społeczeństw i kultur. W takiej sytuacji schematy percepcji i ewaluacji stanowiąc wytwór kultury Zachodu nie artykułują w żadnym stopniu wzorów i wartości innych kultur, a ich zastosowanie musi przynieść represjonowanie wielu jej wymiarów¹⁰.

Tak pisze o redukcjonizmie testów (i metaforycznie – o konsekwencjach tego zjawiska) Charles Handy:

Pierwszym krokiem jest zmierzenie tego, co łatwo można zmierzyć... drugim – ignorowanie tego, co nie może być łatwo zmierzone (...) Jest to sztuczne i zwodnicze. Trzeci krok, to przyjęcie założenia, że to czego nie można zmierzyć nie jest wcale ważne. To już jest forma zaślepienia. Wreszcie, istotą czwartego kroku jest stwierdzenie, że to czego nie można zmierzyć – nie istnieje. To jest samobójstwo¹¹.

Istotą tak pojmowanego „samobójstwa” w przypadku międzynarodowych testów osiągnięć jest, moim zdaniem, rezygnacja z wszelkich tradycyjnych celów edukacji, a przede wszystkim z osadzenia jej w lokalnych warunkach kulturowych, jak również rezygnacja z jakiegokolwiek mądrej diagnozy na rzecz eksponowania konkurencji między krajami (czy narodowymi systemami edukacji) – opartej na narzuconych, przyjętych przez zachodnich ekspertów, a więc *stricte* zewnętrznych warunkach. Zachodnia rzeczywistość edukacyjna, wypreparowana i wyabstrahowana, staje się jedynym do pomyślenia – niedoścignionym wzorem, do którego mają dążyć kraje rozwijające się. We wszystkich krajach świata mamy przy tym do czynienia, jak zwraca na to uwagę David H. Kamens, z „błędnym kołem” w zakresie narastającej obsesji testami: „upowszechnianie się międzynarodowego testowania wytworzyło swoją własną dynamikę kształtowania systemów edukacyjnych”, prowadząc do kolejnych i kolejnych cykli reform, które zwrótnie wymagały wprowadzenia kolejnych testów po to, aby zdefiniować rezultaty owych reform (przy czym u genezy reform leży zawsze dążenie do naśladowania liderów)¹².

Można w tym miejscu przytoczyć bardzo ostrą krytykę testów PISA autorstwa Chouaib el Bouhali. Pisze on:

¹⁰ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 396.

¹¹ Por. L. Davies, *Comparative Education in an Increasingly Globalised World*, [w:] *Globalisation, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalisation*, vol. 5, red. J. Zajda, V. Rust, Dordrecht 2009, s. 20.

¹² D.H. Kamens, *Globalization and the Emergence of an audit Culture. PISA and the Search for the 'best practices' and magic bullets*, [w:] *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, red. H.-D. Meyer, A. Benavot, Oxford 2013, s. 134.

Zamiast celebrowania różnorodności społeczności uczniów i sposobów kształcenia, [tabele PISA] służą za mechanizm publicznego upokarzania (...) wywierając presję na uczestniczące w testach narody w zakresie konkurowania ze sobą o lepsze urzędywistnienie partykularnej wizji kształcenia promowanej przez OECD¹³.

OECD dąży zarówno do kontrolowania systemów edukacji poszczególnych krajów, a to poprzez narzucanie uniformizacji w zakresie posiadanych przez nie struktur i programów szkolnych, przy czym ta „harmonizacja (...) stanowi kolejną formę opresji wobec lokalnych form wiedzy i poglądów na świat”¹⁴.

Również Alexander W. Wiseman twierdzi, że międzynarodowe testy osiągnięć wywierają presję na tworzenie ujednoczonego, standardowego programu szkolnego, kosztem wiedzy i sposobów myślenia typowych dla lokalnych kontekstów kulturowych¹⁵. Krytycy takiej sytuacji stwierdzają jednoznacznie, że działalność międzynarodowych instytucji, takich jak OECD w kierunku upowszechnienia globalnej kultury testowania potwierdza hegemonię światowych elit, w kontekście neoliberalnej ideologii¹⁶. Riyad A. Shahjahan uważa, że „OECD – w poszukiwaniu sposobów konstrukcji globalnej sfery ekwiwalencji (...) – potwierdza kolonializm”¹⁷. Można stwierdzić, że kraje Trzeciego Świata są wręcz „wessane” w zachodnioeuropejską politykę oświatową, której istotą są „świadome sterujące i monitorujące mechanizmy”¹⁸. Jak pisze David H. Kamens, w sferze edukacji Europa Zachodnia stała się „ważnym zwierciadłem i wzorcem dla krajów na całym świecie, a w szczególności wschodnioeuropejskich, afrykańskich i azjatyckich”¹⁹.

W ostatecznej konsekwencji narzucanie społeczeństwom zewnętrznych wskaźników czy kryteriów osiągnięć (w tym również szkolnych i szerzej – edukacyjnych) przynosi nie tylko alienację rodzimych kultur niejako „od samych siebie”, ale także internalizację przekonania wśród rządów krajów wszystkich kontynentów, że są one odpowiedzialne za własne miejsce

¹³ Ch. El Bouhali, *The OECD Neoliberal Governance: policies of International Testing and Their Impact of Global Education Systems*, [w:] *Decolonizing Global Citizenship Education*, red. A.A. Abdi, L. Shultz, T. Pillay, Rotterdam 2015, s. 122.

¹⁴ Tamże, s. 122.

¹⁵ A.W. Wiseman, *Opportunities and Limitations of International Achievement Studies*, [w:] *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, red. A.W. Wiseman, 2010, s. XVIII.

¹⁶ Tamże, s. 120.

¹⁷ R.A. Shahjahan, *Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative*, *Journal of Education Policy*, 2012, s. 2.

¹⁸ H. Daun, *Globalization, EU-ification, and the New Mode of Educational Governance in Europe*, *European Education*, Spring 2011, 43, 1, s. 18.

¹⁹ D.H. Kamens, *Globalization and the Emergence of an audit Culture*, s. 124.

w rankingu. To z kolei zwrotnie prowadzi do kolejnych podejmowanych działań „auto-erodujących” własną kulturę. W przypadku międzynarodowych edukacyjnych testów osiągnięć mamy do czynienia ze zjawiskiem „emancypacji od własnej kultury” i przyjęciem kryteriów postępu narzuconych z zewnątrz. W globalnym współzawodnictwie rządy nie chcą „pozostawać w tyle” w sferze edukacji, stąd podejmują działania dostosowawcze.

Można w tym miejscu przywołać – za Rie Kijima i Jane Leer – pogląd jednego z członków rządu chilijskiego, który kilka lat temu stwierdził:

Jest oczywiste, że Chile potrzebuje w sposób zdecydowany takiej [jak międzynarodowe testy] formy porównywania naszych uczniów i ich kształcenia oraz rezultatów osiągniętych w ramach systemu edukacyjnego z innymi krajami... My porównujemy się z innymi krajami Ameryki Łacińskiej, a następnie z najlepszymi krajami [w ramach OECD]. I to jest bardzo ważna lekcja – zobaczyć, ile nam brakuje do najlepszych²⁰.

Inny polityk stwierdził jednoznacznie:

Nie było mądre zrezygnować z udziału w [międzynarodowych] testach. Chcemy być w tej sieci, która skupia globalnych edukacyjnych liderów w sferze szacowania osiągnięć, a konkretnie – narodowego testowania rezultatów kształcenia²¹.

W wielu więc krajach zarówno rządy, jak i badacze edukacji oraz pedagodzy są przekonani, że globalne testowanie stanowi nie tylko symbol, ale i realny miernik ich miejsca w świecie, postępu i zdolności do partnerskiego funkcjonowania w globalnej rzeczywistości. Międzynarodowe testy osiągnięć przeniknęły więc do świadomości krajów tradycyjnie odległych od cywilizacji zachodniej. Dobrym przykładem może być tutaj Turcja. Jeden z tureckich apologetyków Tülin Acar uznaje aprobująco, iż celem badań dotyczących wyników PISA w Turcji jest

określenie negatywnych stron edukacji tureckiej i porównanie Turcji do innych krajów w kategoriach uzyskiwanych sukcesów oraz zdefiniowanie przyczyn zarówno sukcesów, jak i niepowodzeń²².

William C. Smith pisze w tym kontekście wręcz o „globalnej kulturze testowania”, której istotą jest

²⁰ R. Kijima, J. Leer, *Legitimacy, State-Building, and contestation in education Policy development: Chile's involvement in cross-national Assessment*, [w:] *The Global Testing Culture: shaping education policy, perceptions, and practice*, red. W.C. Smith, Oxford 2016, s. 51.

²¹ Tamże, s. 52.

²² T. Acar, *The Position of Turkey among OECD Member and Candidate Countries according to PISA 2009 Results*, *Educational Sciences: Theory & Practice*, Autumn 2012, 12(4), s. 25-68.

narastająca zgoda w skali międzynarodowej, że uczestnictwo w międzynarodowych testach (...) stanowi jedną z podstaw istnienia uprawnionych [narodowych] systemów edukacji²³.

W punkcie wyjścia tej kultury, jak ujmuje to ten sam autor, znajdują się dwa założenia. Pierwszym z nich jest pozytywizm, z jego przeświadczeniem, że rzeczywistość można w sposób obiektywny zmierzyć, drugim – indywidualizm, opierający się na liberalnym przekonaniu, że to jednostka jest głównym aktorem swojego życia i może je kształtować zgodnie z zasadą wolności²⁴. Uważa się w tym kontekście, że testy PISA wpisują się w „rządzenie poprzez informacje” (które w założeniu są „obiektywne”), przy czym celem jest tutaj „generowanie nowych standardów”²⁵.

Wayne Au w swojej znakomitej książce *Unequal by design* wprowadza pojęcie „efektu kodu pocztowego”, które odnosi się do ścisłej korelacji między miejscem zamieszkania uczniów (związanym ze statusem rodziny) a wskaźnikiem odpadu szkolnego, arytmetyczną średnią ocen, poziomem zdyscyplinowania (*discipline rates*) i wynikami standaryzowanych testów²⁶. Wydaje się, że ta efektowna metafora może być wykorzystana również do zrozumienia globalnej kultury testowania, w której kod pocztowy kraju Trzeciego Świata jest pierwszym znakiem jego niskiego miejsca w hierarchii wyników w międzynarodowych, porównawczych, zorientowanych na mierzenie osiągnięć szkolnych, testach. Kraje rozwijające się zwykle są w tych klasyfikacjach „outsiderami”. Przy tym, ponieważ w procesach „ideologicznej projekcji” tabele wyników międzynarodowych testów porównawczych służą jako wskaźnik „postępu w ogóle”, to „los” tych krajów zdaje się być nieuchronny: muszą podążać ścieżką edukacyjną wyznaczoną przez zachodnich i dalekowschodnich (Korea Południowa, Japonia) prymusów. Krytykując mechaniczne zastosowanie międzynarodowych testów osiągnięć szkolnych w Afryce, Joel Samoff i Bidemi Carrol stwierdzają jednoznacznie: one opierają się na przekonaniu, że istnieje

uniwersalny zakres wiedzy i kompetencji, a jednocześnie dewaluują ten sposób podejścia do wiedzy, zgodnie z którym jest ona u podstaw lokalna, ściśle związana

²³ W.C. Smith, *An Introducing to the Global Testing Culture*, [w:] *The Global Testing Culture*, s. 10.

²⁴ Tamże, s. 12.

²⁵ A. von Bogdandy, M. Goldmann, *Taming and Framing Indicators: A Legal Deconstruction of OECD's Programme for International Student Assessment (PISA)*, [w:] *Governance by Indicators: Global Power Through Classification and Rankings*, red. K. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, S.E. Merry, Oxford 2012, s. 67.

²⁶ W. Au, *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, New York – London 2009, s. 36-37.

z kontekstem i kulturą, a także warunkowa (...) Kiedy afrykańscy uczniowie uzyskują dużo gorsze rezultaty w porównaniach międzynarodowych, powszechną, wręcz zdroworozsądkową reakcją jest zaadaptowanie programu szkolnego i pedagogiki tego kraju, który ma lepsze rezultaty. Gdy w bardzo rzadkich przypadkach Afrykanie są lepsi, nikt nigdy nie chce się uczyć od afrykańskich pedagogów, poszukuje się natomiast odpowiedzi na pytanie: jak mogło się to zdarzyć?²⁷

Globalne testy wpisują się w globalną politykę neoliberalizmu oraz konkurencyjną walkę między narodami na forum światowej ekonomii. Kraje Trzeciego Świata zostały wciągnięte w konkurencyjną grę, w której skazane są na przegraną i z udziału w której już nie mogą zrezygnować, bowiem jest ona częścią globalnej gry ekonomicznej. Jednocześnie politycy (i politycy oświatowi) krajów zachodnich postrzegają cały ten proces jako kolejną część „oświecania” krajów niżej rozwiniętych i odmiennych kulturowo. Tożsamość „lokalnej jednostki” ginie w globalnych tendencjach, staje się jedynie częścią narodowej i międzynarodowej statystyki. Jej doświadczenia edukacyjne pozostają w coraz większym dysonansie wobec jej doświadczeń kulturowo-rodziny. I nie jest to optymistyczny wniosek.

BIBLIOGRAFIA

- Acar T., *The Position of Turkey Among OECD Member and Candidate Countries According to PISA 2009 Results*, Educational Sciences: Theory & Practice, Autumn 2012, 12(4).
- Au W., *Unequal by Design. High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*, New York – London 2009.
- Bieber T., Martens K., *The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US*, European Journal of Education, 2011, 46, 1.
- Daun H., *Globalization, EU-ification, and the New Mode of Educational Governance in Europe*, European Education, Spring 2011, 43, 1.
- Davies L., *Comparative Education in an Increasingly Globalised World*, [w:] *Globalisation, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalisation*, vol. 5, red. J. Zajda, V. Rust, Dordrecht 2009.
- Eivers E., *Pisa: Issues in Implementation and Interpretation*, The Irish Journal of Education, 2010, xxxviii.
- El Bouhali Ch., *The OECD Neoliberal Governance: Policies of International Testing and Their Impact of Global Education Systems*, [w:] *Decolonizing Global Citizenship Education*, red. A.A. Abdi, L. Shultz, T. Pillay, Rotterdam 2015.
- Fernandez-Cano A., *A Methodological Critique of the PISA Evaluations*, RELIEVE, 2016, 22(1), art. M15, adres: http://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15eng.pdf, s. 8.

²⁷ J. Samoff, B. Carroll, *Education for All in Africa. Not Catching Up but Setting the Pace*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R.F. Arnove, C. Alberto Torres, S. Franz, New York 2013, s. 435.

- Gmerek T., *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań-Leszno 2007.
- Gmerek T., *Sukcesy szkolnictwa obowiazkowego w Finlandii*, *Studia Edukacyjne*, 2008, 7.
- Gmerek T., *Edukacja i nierownosci spoleczne (wybrane problemy)*, [w:] *Jakosc zycia i jakosc szkoly. Wprowadzenie w zagadnienia jakosci i efektywnosci pracy szkoly*, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakova, Zielona Gora 2010.
- Kamens D.H., *Globalization and the Emergence of an audit Culture. PISA and the Search for the 'best practices' and magic bullets*, [w:] *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, red. H.-D. Meyer, A. Benavot, Oxford 2013.
- Kijima R., Leer J., *Legitimacy, State-Building, and contestation in education Policy development: Chile's involvement in cross-national Assessment*, [w:] *The Global Testing Culture: shaping education policy, perceptions, and practice*, red. W.C. Smith, Oxford 2016.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tozsamosc mlodziezy. W niewoli wladzy i wolnosci*, Krakow 2013.
- Samoff J., Carroll B., *Education for All in Africa. Not Catching Up but Setting the Pace*, [w:] *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, red. R.F. Arnove, C. Alberto Torres, S. Franz, New York 2013.
- Shahjahan R.A., *Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative*, *Journal of Education Policy*, 2012, DOI:10.1080/02680939.2012.758831.
- Smith W.C., *An Introducing to The Global testing Culture*, [w:] *The Global Testing Culture: shaping education policy, perceptions, and practice*, red. W.C. Smith, Oxford 2016.
- Uljens M., *The hidden curriculum of PISA – the promotion of neo-liberal policy by educational assessment*, 2007, adres: http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/the_hidden.pdf, s. 4.
- von Bogdandy A., Goldmann M., *Taming and Framing Indicators: A Legal Deconstruction of OECD's Programme for International Student Assessment (PISA)*, [w:] *Governance by Indicators: Global Power Through Classification and Rankings*, red. K. Davis, A. Fisher, B. Kingsbury, S.E. Merry, Oxford 2012.
- Wiseman A.W., *Opportunities and Limitations of International Achievement Studies*, [w:] *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policymaking*, red. A.W. Wiseman, 2010.