

INETTA NOWOSAD

ORCID: 0000-0002-3739-7844

UNIwersytet Zielonogórski

(DOI: 10.17460/PHO\_2023.3\_4.06)



## **ZAPOŻYCZENIA W POLITYCE EDUKACYJNEJ – SZANSE, OGRANICZENIA, WYZWANIA**

### **WPROWADZENIE**

Wzorowanie się na innych krajach nie jest niczym nowym. Zjawisko przenikania wiedzy znane jest od najdawniejszych czasów, a umożliwiały je międzynarodowy handel, działania dyplomatyczne, ale również podróże, wojny, misje religijne i, oczywiście, odkrycia geograficzne. Jest efektem globalizacji, postępującej wraz z tempem przepływu informacji, ale nie tylko. Zjawisko to wydaje się zyskiwać na sile w czasach niepewności, wstrząsów i bardzo szybkich zmian globalnych, gdy nie jest jasne, jaki porządek się wyłoni i jak będą funkcjonować instytucje oraz jakie będą relacje między ludźmi. Rośnie wówczas pokusa zapanowania nad niejednoznacznością, złożonością przez sięganie po gotowe rozwiązania, które sprawdziły się w innych krajach i niosą nadzieję na lepsze i szybsze pokonanie nurtujących problemów. U progu lat 70. XX wieku rosnącą skalę zjawiska zauważył Phillip Jones, wskazując, iż współczesne rządy w rozwiązaniu bieżących problemów podejmują próbę wypracowania realnej, alternatywnej polityki, która wykorzystuje dane porównawcze (1971, s. 15). Jednak obserwowane od lat zjawisko poszukiwania pomysłów gdzie indziej w obliczu własnych problemów wydaje się współcześnie przybierać na sile.

Rządy na całym świecie korzystają z okazji importowania określonych rozwiązań, teorii, zasad czy praktyk, które – w ich mniemaniu – przewidują szybkie osiągnięcie sukcesu. W coraz „mniejszym świecie”, z niespotykanym dotąd poziomem wymiany gospodarczej, politycznej i społecznej, decydenci mogą szybko odwoływać się do przykładów z innych stron świata i sięgać po występujące tam rozwiązania jako inspiracje dla rodzimych rozwiązań (Ball, 1998). W takim ujęciu globalizacja wyłania się jako kluczowy czynnik napędzający zmianę polityki edukacyjnej (Steiner-Khamsi, 2009). Innymi słowy, formy i treść zmian

edukacyjnych są napędzane globalnym rezultatem, którego celem jest rozwiązanie krajowych lub lokalnych (regionalnych) potrzeb (Loke, Chia, Gopinathan, 2017). Międzynarodowe badania porównawcze, w tym choćby takie jak TIMSS i PISA, wydają się przyśpieszać ten proces. Tworzone listy rankingowe wskazują liderów i kuszą rozwiązaniami edukacyjnej czołówki. Jednak proces przejęcia – zapożyczenia nie przechodzi automatycznie i sam w sobie nie jest gwarantem powodzenia. Wymaga spełnienia wielu warunków, zrozumienia kontekstu, z jakiego zapożyczenie się wywodzi i w jakim ma zafunkcjonować, oraz przebiegu samego procesu – od sformułowania celu przez wdrożenie zmiany i jej utrwalenie. Nie zapominając o działaniach wspierających implementację zjawiska.

Opinie pedagogów porównawczych dotyczące istoty i znaczenia „standardu międzynarodowego”, „najlepszej praktyki” lub ponadnarodowego przebiegu reform edukacyjnych są głęboko podzielone, a stan ten trwa nieprzerwanie od początków badań porównawczych w edukacji, wyłaniając nowe argumenty. Na tym polu mamy zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Przeciwnicy obawiają się, że zaniknie krajowa (narodowa) specyfika koncepcji „dobrej edukacji” i zbliżymy się do „międzynarodowego modelu edukacji”. Skrajnym argumentem jest wskazywanie na globalnych graczy, którzy nie tylko rejestrują i monitorują rozwój sytuacji edukacyjnej w poszczególnych krajach, ale także narzucają rządowi swój własny zestaw „najlepszych praktyk”<sup>1</sup>. Zagrożeniem akcentowanym od lat jest traktowanie zapożyczeń jako koncepcji uproszczonej, ulegającej deformacjom na różnych poziomach transferu. Po przeciwnej stronie są zwolennicy sięgania po sprawdzone i skuteczne pomysły z innych krajów. Uważają planowanie polityki za racjonalne przedsięwzięcie, a transfer polityki za dowód wyciągnięcia wniosków, a tym samym za jeden z bardziej pożądaných rezultatów planowania polityki w oparciu o dowody (Steiner-Khamsi, 2012, s. 3).

Współcześnie nie jesteśmy w stanie zatrzymać zachodzącego przepływu informacji. Podobnie jak nie jesteśmy w stanie żyć w izolacji, kultywując wyłącznie własne rozwiązania. Warto zatem dokonać oglądu i zrozumieć fenomen zapożyczeń w polityce edukacyjnej i tego, co Gita Steiner-Khamsi (2023) nazywa *reformami wędrującymi* (travelling reforms), czyli reformami, które w transnarodowym przepływie są przejmowane przez inne kraje. Wiążą się zatem ze zmianą systemową, zmieniają pracę wszystkich szkół czy jednostek edukacyjnych. W zjawisku tym wyłania się wiele niejednoznaczności, a sam proces włączania rozwiązań z jednego kraju w kontekst społeczno-kulturowy innego nie jest już taki jednoznaczny. W oglądzie współczesnych przeobrażeń badacze zwracają uwagę, iż zapożyczenia niekoniecznie są importowane z powodów racjonalnych, a częściej politycznych lub ekonomicznych. Celem artykułu jest wyjście poza uproszczone oceny normatywne: dobrego czy złego stanowiska wobec zapożyczeń w polityce edukacyjnej na rzecz zwrócenia głębszej uwagi na naukowy ogląd fenomenu „zaciągania i udzielania pożyczek”.

---

<sup>1</sup> W dorobku polskich badaczy warto zapoznać się z pracami Eugenii Potuckiej i Joanny Rutkowiak.

## ZAPOŻYCZENIA – „STARE – NOWE” ZJAWISKO W EDUKACJI

Warto zauważyć, że przejmowanie zapożyczeń edukacyjnych z jednego kraju do drugiego narastało z czasem. Początkowo rejestrowane praktyki i zwyczaje edukacyjne panujące w różnych częściach świata były wynikiem indywidualnych obserwacji i nie miały charakteru naukowego. Dopiero w XIX wieku nastąpił okres świadomych zapożyczeń i adaptacji rozwiązań edukacyjnych (Noah, Eckstein, 1998, s. 18–27). W tym czasie rozpoznawano systemy edukacyjne, ich strukturę i organizację oraz metody edukacyjne. Rozpoznania i zapożyczenia praktyk edukacyjnych miały wówczas charakter nakazowy, bezkrytyczny oraz w dalszym ciągu opierały się na osobistej ocenie pedagogów i polityków. Dopiero w XX wieku, w wyniku współpracy międzynarodowej, celem porównań systemów edukacji różnych krajów stało się poszukiwanie sposobu na ulepszenie lub zreformowanie edukacji w rodzimych warunkach. Innym ważnym aspektem poszukiwań były próby uzasadnienia odmienności różnych systemów edukacji. Zakładano bowiem, że rozpoznanie systemów edukacji w innych krajach jest konieczne w zrozumieniu i określeniu uwarunkowań problemów rodzimych i będzie pomocne w ich rozwiązaniu. Na tym etapie, co podkreślają badacze, pedagogika porównawcza przyczyniała się do międzynarodowego pokoju i jej znaczenie zostało przyjęte w zapewnieniu światowej harmonii i poprawy jakości życia ludzi<sup>2</sup>.

Przegląd historii pedagogiki porównawczej odsłania pochodzenie zapożyczeń w polityce edukacyjnej – kiedy i w jaki sposób zafascynowała ona wielkie umysły w myśleniu o edukacji, w aspekcie istotności rozwiązań w innych krajach, by w dalszej kolejności opracować ramy porównywania systemów edukacyjnych<sup>3</sup> i dalej „zaciągania pożyczek”. Wypracowane wówczas narzędzia okazały się niezwykle pomocne w zrozumieniu innych systemów edukacyjnych, ale miały również kluczowe znaczenie w opracowaniu mechanizmów zaciągania pożyczek w polityce edukacyjnej. Jak zauważa Bogusław Śliwerski: *Komparatystyka może dać badaczowi lepszą optykę, włączyć go w szerszy krąg i kontekst kulturowy, zmuszając do analizowania odmiennych kodów kulturowych i stałego oscylowania między wewnętrznym a zewnętrznym punktem widzenia* (Śliwerski, 2010, s. 20).

Istotne znaczenie badań porównawczych w aspekcie poszukiwania uwarunkowań najlepszych rozwiązań na świecie wzrosło na przełomie XX i XXI wieku, gdy wiedza na temat uwarunkowań efektywności placówki szkolnej była już rozpoznana, jednak pytaniem otwartym pozostawało: co uczynić, by wszystkie szkoły w regionie czy kraju były przynajmniej szkołami dobrymi? (Hopkins, 2007; Nowosad, 2022, s. 40–55). Próba odpowiedzi na tak postawione pytanie

<sup>2</sup> Por. Holmes (1965); Arnove, Torres (1999); Kubow, Fossum (2007).

<sup>3</sup> Por. między innymi prace: J. Prucha (2004, s. 18–51); Pachociński (2007, s. 11–67); Nowakowska-Siuta (2023).

spowodowała wzrost zainteresowania badaniami międzynarodowymi – choćby projektami najbardziej wpływowymi, jak TIMSS i PISA<sup>4</sup>, a także rozwój badań wtórnych<sup>5</sup> i powstałych na ich bazie licznych opracowań. Na uwagę zasługuje również przeprowadzanie interesujących metaanaliz (Hattie, 2009), które to łącznie wskazują na globalny zakres prac doskonalących funkcjonowanie szkół oraz eksponują znaczenie porównań w skali świata i uczenia się na podstawie doświadczeń ponadpaństwowych.

Można przyjąć, że współczesne zainteresowanie badaniami nad poprawą efektywności kształcenia we wszystkich szkołach wynika z dwóch głównych sił, które je napędzają: potrzeby wzrostu gospodarczego oraz realizacji idei zapewnienia wszystkim uczniom jak najlepszych warunków rozwoju własnego potencjału. Choć siły te wspierane są przez różne grupy interesów, wzmacniają się wzajemnie i – co ważne – nie wykluczają się. W efekcie widoczny jest niebywały rozwój przedsięwzięć badawczych o zasięgu międzynarodowym oraz wzrost znaczenia wyników tych badań w naukowych i politycznych dyskusjach na temat kierunków zmian i oceny skuteczności prowadzonych działań, które kształtują światowy nurt badań rozwoju szkoły/szkół i systemu szkolnego (School and System Improvement, SSI) (Nowosad, 2019, s. 25–85).

## ZAPOŻYCZENIA W POLITYCE EDUKACYJNEJ – WYJAŚNIENIE POJĘĆ

W najpowszechniejszym znaczeniu zapożyczanie oznacza przyswojenie sobie czegoś lub naśladowanie kogoś lub czegoś. Podobnie w dużym uproszczeniu zapożyczenia w edukacji są powiązane z przejściem jakiegoś rozwiązania z innego kraju, czy z innej tradycji – w całości lub jakiejś części w praktykę edukacyjną jednostki, instytucji, regionu lub kraju. Gita Steiner-Khamsi (2012, s. 3–17) zwraca uwagę, że o istnieniu tego zjawiska przypominają nam stosowane w dyskursie politycznym kategorie jak: reformy edukacji, restrukturyzacja, innowacje, interwencje w program nauczania, nowe metody nauczania i podobne. David Phillips i Kimberly Ochs definiują zapożyczenie polityki jako *świadome przyjęcie w jednym kontekście polityki obserwowanej w innym* (2004b, s. 774). Phillips wyraźnie zwraca uwagę, iż dane zjawisko należy postrzegać jako zamierzone i celowe w rozwoju polityki edukacyjnej – *stanowi część transferu edukacyjnego, który można postrzegać jako obejmujący szereg możliwości przepływu idei i praktyk* (2009, s. 1061). Transfer polityki według Dolowitza i Marsha jest *procesem, w którym wiedza na temat polityk, ustaleń administracyjnych, instytucji oraz idei w jednym systemie politycznym (przeszłym lub obecnym) jest wykorzystywana*

---

<sup>4</sup> Program Międzynarodowej Oceny Uczniów (PISA) OECD. Od roku 2000, kiedy OECD uruchomiła PISA, regularnie monitorowane są efekty uczenia się w głównych krajach uprzemysłowionych.

<sup>5</sup> Whelan (2009); Mourshed, Barber (2007); Mourshed, Chijioke, Barber (2012), polskie wydanie przygotowane w ramach programu Szkoła Ucząca Się prowadzonego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności.

do rozwoju polityk, ustaleń administracyjnych, instytucji i idei w innym systemie politycznym (2000, s. 5). Jest to zgodne z przyjętym przez Lesley Bartlett i Frances Vavrus (2015, s. 132) rozumieniem polityki jako procesu, w który aktorzy społecznej sceny angażują się i kształtują. Interpretują i selektywnie wdrażają polityki, dostosowując w ten sposób idee i dyskursy powstałe w innym miejscu oraz w innym momencie historycznym, zgodnie z ich własnymi interesami jako ograniczenia symboliczne, materialne i instytucjonalne. Zjawisko to wynika z różnic posiadanych przez aktorów uprawnień w kształtowaniu polityki i sprowadza się do trzech zakresów: (1) *definiowania tego, co jest problematyczne w edukacji*; (2) *kształtowanych interpretacji i sposobów rozwiązywania problemów*; oraz (3) *określenia na jaką wizję przyszłych zmian należy skierować wysiłki* (Hamann, Rosen 2011, s. 462). Badaczki zauważają, że te trzy pola wskazują, w jaki sposób przyjęcie lub odrzucenie zapożyczeń w polityce edukacyjnej uwzględnia kontestacje polityczne, które kształtują cykl polityki, i przyznają, że proces ten zachodzi także na poziomie ponadnarodowym.

W rozpoznanym przez badaczy obszarze kształtowania polityki edukacyjnej na bazie zapożyczeń, można przyjąć, iż proces ten może mieć różną skalę. Jednak celem jest zawsze wprowadzenie zmiany. Zmiany te są wyrażane przez przyjmowanie określeń, takich jak: reformy edukacyjne, restrukturyzacja systemu edukacyjnego, nowe programy kształcenia, nowe metody nauczania czy, zauważalny ostatnio, nacisk na innowacje. Już powierzchowny ogląd sytuacji międzynarodowej oraz roli i znaczenia polityki edukacyjnej w kształtowaniu tego, co badacze nazywają „reformą na dużą skalę”, wymaga w epoce globalizacji wnikliwego rozważenia złożoności kontekstów politycznych, gospodarczych i społecznych – ram, w których zachodzi zmiana edukacyjna. Czas zatem zapamiętać, że zmiana/zapożyczenia mogą mieć prosty – wynikowy charakter liniowy. Zaakceptowanie wielowymiarowości kieruje uwagę na rozpoznanie złożonego procesu zapożyczeń w szerokim polu przynajmniej czterech obszarów: (1) natury związku globalizacji z procesami zmiany polityki edukacyjnej, (2) sposobu, w jaki i kto ustala założenia (programy) edukacji: globalni gracze czy decydenci krajowi oraz jakie siły mają tu znaczenie, (3) powodów, dla których decydenci danego kraju i praktycy przyjmują globalne programy i polityki oraz (4) znaczenie instytucji pośredniczących, które w procesie „tłumaczenia” kształtują określone konteksty i wpływają na rekontekstualizację polityk globalnych (Peegy, 2000, s. 3–7 oraz Steiner-Khamsi, Waldow, 2012; Cowen, Kazamias, 2009; Bartlett, Vavrus, 2015).

Dopełniając wyjaśnienia dotyczące zapożyczeń w polityce edukacyjnej, David Raffe (2011, s. 1–2) rozróżnia zapożyczenia polityki jako poszukiwania w krajobrazie międzynarodowym uniwersalnych najlepszych praktyk i przeciwstawia temu to, co określa jako uczenie się polityki – proces obejmujący dokładniejsze dostosowywanie polityk do kontekstu krajowego i jego wzbogacenia. Przyjęta przez Raffe kategoria „uczenia się” ma wzmocnić znaczenie porównań międzynarodowych w celu poznania własnego systemu edukacyjnego, historii polityki, lepszego zrozumienia procesów zmian, bardziej przemyślanego

określenia opcji polityki, które odpowiadają krajowym celom, potrzebom i okolicznościom, lepszego przewidywania problemów, określenia, jakie mogą pojawić się potencjalne polityki oraz zapewnienie możliwości uzyskiwania skutecznych informacji zwrotnych na temat realizowanych już praktyk politycznych. Wówczas tak samo ważne jest rozpoznanie udanych rozwiązań – odczytywanych jako sukces oraz niepowodzeń polityki – jako lekcji ostrożności (Raffe, 2011, s. 1–2). Kategoria uczenia się stanowi również podstawę koncepcji Petera Halla (1993, s. 278) w kształtowaniu polityki, który określa zmiany polityki jako efekt społecznego uczenia się, inaczej: świadomą próbę osiągnięcia celów lub technik polityki w odpowiedzi na przeszłe doświadczenia i nowe wyzwania/informacje. Kwestia uczenia się została w kształtowaniu polityki edukacyjnej zauważona przez Colina Bennetta i Michaela Howletta, którzy podobnie jak Hall dokonali rozróżnienia pomiędzy aktorami, treścią i efektami uczenia się polityki, jednak kluczowe w ich rozważaniach było zwrócenie uwagi na to, *kto się uczy, czego się uczy i jakie są skutki uczenia się dla kolejnych polityk* (Bennett, Howlett, 1992, s. 275).

Zasadność stosowania terminów: zapożyczenie czy uczenie się polityki rozważało wielu badaczy, uzasadniając mocno swoje stanowiska (Phillips, 1989; Raffe, Spours, 2007; Burdett, O'Donnell, 2016; Steiner-Khamsi, 2004). Stąd jednoznaczne opowiedzenie się za którymś z terminów w pełni oddającym to, co kryje się pod przejmowaniem praktyk z innych krajów we własną politykę edukacyjną, wydaje się nadal problematyczne, zwłaszcza że równie często w opisie tego zjawiska stosowane są na polu dyscyplin społecznych również inne pojęcia, jak: zmiana polityki, transfer polityki, proces dyfuzji czy recepcji. Również w różnych okresach rozwoju nauk społecznych były preferowane alternatywne pojęcia, opisujące zjawisko zapożyczeń przez: kopiowanie, przejście, przywłaszczenie, asymilację, przeniesienie czy import. Trudne wydaje się wskazanie jednego określenia, które objęłoby wszystkie niuanse zawarte w zestawie tak różnorodnych pojęć i może nawet nie jest to zasadne (Steiner-Khamsi, 2012, s. 6–8). W wyjaśnieniu tego fenomenu Steiner-Khamsi (2012, s. 8) zauważa, że w nowszej literaturze dotyczącej studiów politycznych, pedagogiki porównawczej i nauk politycznych częściej stosowane są terminy „transfer” lub „zaciąganie pożyczek” czy „zapożyczanie polityki” (rozdzielając „pożyczkodawcę” i „pożyczkobiorcę”), celem neutralizacji pozytywnych konotacji związanych z „uczeniem się”. Ten szczególnie obszar badań nad polityką, jak zauważa dalej, zyskał na znaczeniu w kontekście studiów nad globalizacją oraz badań nad międzynarodową konwergencją systemów edukacji narodowej. Tym samym trudno nie zgodzić się z argumentacją Steiner-Khamsi, która oceniając wielość stosowanych przez badaczy pojęć, ocenia, iż z kilku powodów to „zapożyczanie” jest terminem właściwszym: (1) *jest szeroko stosowane w edukacyjnych badaniach porównawczych*, (2) *eksponuje sprawczość*, (3) *jest neutralne pod względem celu i wyniku transferu polityki i* (4) *powoduje skupienie się w procesie transferu polityki*, (5) *na odbiorcach, a także na nadawcach* (Steiner-Khamsi, 2012, s. 8). Uważa również,

że termin ten pozwala uniknąć niektórych pułapek interpretacyjnych związanych z kategorią „uczenia się” polityki, która szczególnie w badaniach edukacyjnych może się wiązać z nadmiernie pozytywnymi skojarzeniami co do przyczyn lub celów transferu polityki.

## KUPOWANIE KOTA W WORKU CZY PRZEJMOWANIE NAJLEPSZYCH POLITYK?

„Kupić kota w worku” to znany frazeologizm, którego pochodzenie nie jest jednoznacznie. To popularne wyrażenie oznacza nabycie czegoś w ciemno – bez uprzedniego sprawdzenia jakości czy nawet zawartości (Bobis, 1905, s. 135; Bukowska). Nabywca podejmuje ryzyko bez świadomości faktycznej wartości lub jakości czegoś. W zastosowaniu tej metafory na polu zapożyczeń w polityce edukacyjnej wyłania się ważne pytanie: czy polityki edukacyjne innych krajów z tzw. „czołówki PISA”, określane jako *najskuteczniejsze, światowej klasy, wysoce efektywne czy wiodące na świecie* (Barber, Whelan, Clark, 2010; Teng, Manzon, Poon, 2019), są wprowadzane z powodów racjonalnych (z dokładnym ich rozpoznaniem oraz własnego kontekstu), czy z powodów obalających zdroworozsądkowe podejście na rzecz naiwnego myślenia o istniejącym, uniwersalnym standardzie? W drugim przypadku decydenci stawiają na wiarę, iż sukces jednego kraju w sposób automatyczny przełoży się na inny i kupują kota w worku. David Raffe (2011, s. 1) wskazuje na jeszcze inne zjawisko i jako przykład stawia raport grupy McKinsey’a, który w założeniu ma wykazać wyjątkowy zestaw interwencji politycznych prowadzących do poprawy w każdym systemie szkolnym niezależnie od uwarunkowań, a jedynie od poziomu osiągniętych wyników: od słabych do doskonałych. Błąd takiego założenia, jak wyjaśnia, wynika z wadliwej metodologii, która przyjmuje w budowie wytycznych jedynie stanowiska decydentów w opisach własnej polityki oraz nie porównuje doskonałych się systemów szkolnych z tymi, które nie uzyskują poprawy.

Można się zastanowić, dlaczego takie sytuacje mają miejsce? Badacze wyjaśniają, iż zjawisko to występuje, gdy argumenty pedagogiczne/edukacyjne zostaną odrzucone na rzecz politycznych, ekonomicznych. Przyjmowany jest standard międzynarodowy, jako coś co istnieje i gwarantuje pełny sukces. Wówczas „najlepsze praktyki” przejmowane są przez decydentów bez głębszego ich rozpoznania – jako odizolowane od ich kontekstu oraz bez rozpoznania dokładnego sensu ich wdrożenia – jednak w argumentacji publicznej zawsze jako remedium na kryzys i problemy edukacyjne. Warto w tej sytuacji mieć na uwadze, że uwarunkowań wprowadzania zapożyczeń jest o wiele więcej, również przebieg procesu nie jest prostą wynikową. Wyłania to potrzebę dokonania oglądu motywów, jak i przebiegu procesu zapożyczeń przynoszącego oczekiwane dla kraju korzyści.

Pytanie: dlaczego jedne kraje zaciągają „pożyczki” od innych, jest najczęściej zadawane przez badaczy. David Dolowitz i David Marsh wskazują na kontinuum pomiędzy przymusem a dobrowolną adopcją. Motywy „zaciągania pożyczek”

mogą wówczas wynikać przynajmniej z trzech pobudek: (1) przymusu – gdy zapożyczenia stanowią gotowe, narzucone rozwiązania najczęściej rządów totalitarnych lub autorytarnych, (2) połączenia przymusu i dobrowolności – najczęściej w reżimie międzynarodowym, na podstawie realizowanych umów międzynarodowych, które wiążą się z przyjętymi przez kraj wcześniejszymi zobowiązaniami i przejęcia określonych rozwiązań są ich konsekwencją oraz (3) z potrzeb danego kraju jako samodzielny wybór – wówczas jest to działanie całkowicie dobrowolne i sytuacja, w której kraj może być „racjonalnym klientem” ofert występujących w innych krajach czy kraju (Dolowitz, Marsh, 1996, s. 347–349; Page, 2000, s. 6–7). Rozbudowę klasyfikacji realizacji transferu edukacyjnego zaproponowali Phillips i Ochs (2004a, s. 9), którzy przedstawiają kontinuum pięciu możliwych transferów od narzucenia, przez wymóg w ramach istniejących ograniczeń kraju, negocjowania pod przymusem, celowych zapożyczeń i zapożyczeń wprowadzonych przez „wpływ”, który wynika z eksponowania określonej idei czy rozwiązania z innego kraju. Tym samym badacze dokonują rozróżnienia pomiędzy polityką narzuconą a polityką zapożyczoną, definiując tę drugą na podstawie przypadków, w których *jeden kraj inicjuje zainteresowanie zagranicznymi praktykami i politykami edukacyjnymi lub ponadnarodowe zainteresowanie nimi* (Phillips i Ochs, 2004, s. 8).

### Schemat 1. Kontinuum transferu edukacyjnego

Narzucony 1.	Wymagany w ramach ograniczeń 2.	Negocjowany pod przymusem 3.	Celowo zapożyczony 4.	Prowadzony poprzez wpływ 5.
-----------------	--	------------------------------------	-----------------------------	-----------------------------------

1. Rządy totalitarne/autorytarne
2. Kraje pokonane/okupowane
3. Wymagany na mocy umów dwustronnych i wielostronnych
4. Celowe kopiowanie zasad/praktyk zaobserwowanych gdzie indziej
5. Ogólny wpływ idei/metod edukacyjnych

Źródło: na podstawie: Phillips, Ochs (2004, s. 8).

Interesujący model teoretyczny w rozumieniu przebiegu procesu zapożyczeń w polityce edukacyjnej przedstawili David Phillips i Kimberly Ochs (2003). Badacze wyszli z założenia, że zapożyczenie jest zamierzonym i celowym zjawiskiem w rozwoju polityki edukacyjnej (Phillips, 2009, s. 1061). W tym sensie obejmuje pełne spektrum zagadnień związanych z wykorzystaniem zagranicznego przykładu przez decydentów na wszystkich etapach procesów inicjowania i wdrażania zmian edukacyjnych, obejmujących szereg możliwości przepływu idei i praktyk edukacyjnych (schemat 2). Phillips i Ochs (2003, s. 451; Nowosad, 2022, s. 474) wskazują na cztery kluczowe etapy procesu zaciągania zapożyczeń w polityce edukacyjnej, które stanowią zamknięty cykl mogący się powtarzać. Te etapy to: (1) atrakcyjność międzynarodowa (impulsy i potencjał uzewnętrzniający), (2) decyzja, (3) realizacja, (4) internalizacja/indygenizacja.



Atrakcyjność międzynarodowa w zaciąganiu „pożyczek” wiąże się z pojawieniem się impulsu i uzewnętrznieniem potencjału. Impulsem są tu warunki wstępne, które mogą mieć źródła wewnętrzne, jak i zewnętrzne – pochodzące spoza systemu. Przykładem może być narastające niezadowolenie ze strony nauczycieli, rodziców, uczniów lub administracji. Może wynikać z załamania systemowego – przykładowo jako nieadekwatność oferty edukacyjnej lub jej aspektu. Ważnym impulsem może też być negatywna ocena zewnętrzna, opracowana przez rzetelnych naukowców i przedstawiona w raportach oceniających stan edukacji lub w międzynarodowych badaniach porównawczych jak PISA czy TIMSS. Innymi motywami mogą być: potrzeba zmian gospodarczych i konkurencyjności czy też zmiany polityczne zaistniałe w kraju. Badacze akcentują także inne imperatywy wywodzące się spoza rodzimego kontekstu, jak zmiany w świecie, nowe sojusze, skutki polityki Unii Europejskiej, zmiany polityczne na forum międzynarodowym, nowe rozkłady sił i znaczenia globalnych graczy. W grupie impulsów nie pomijają także motywów jednostkowych – osób zaangażowanych w proces polityczny i jego liderów. Ich motywy mogą wynikać z autentycznej troski opartej na głębokiej znajomości zagadnień edukacyjnych, ale też z chęci kariery, zaistnienia na politycznym forum. Stanowią wówczas cyniczne wykorzystywanie rzeczywistych lub wymyślonych słabości kraju, podobnie jak wskazywane rozwiązania (Phillips, Ochs, 2003, s. 452).

### Schemat 2. Złożoność zapożyczeń w polityce edukacyjnej. Etap I

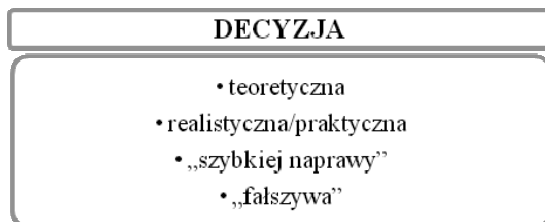


Źródło: opracowanie własne na podstawie Phillips, Ochs (2004, s. 777).

Warto zauważyć, iż rzadko podjęcie decyzji o zapożyczeniu jest pochodną jednego impulsu, często siła oddziaływania zostaje wzmocniona przez ich grupę (kryzys, raport edukacyjny, nowy przywódca i inne). Nie zmienia to faktu, że impulsy mogą inspirować do poszukiwania obcych rozwiązań, celem rozwiązania istniejącego problemu. Prowadzą wówczas, jak podkreślają Phillips i Ochs, do sześciu głównych ognisk przyciągania: filozofii przewodniej, ambicji/celów, strategii, struktur umożliwiających, procesów i technik oraz zestawienia ich

na tle kontekstu, przez który są one kształtowane, co w dalszej konsekwencji zdecydowanie o możliwości dostosowania do bieżącej sytuacji w kraju.

### Schemat 3. Złożoność zapożyczeń w polityce edukacyjnej. Etap II



Źródło: opracowanie własne na podstawie Phillips, Ochs (2004, s. 777).

Etap drugi dotyczy podjęcia decyzji i w modelu Phillipsa i Ochsa obejmuje szeroką grupę środków, za pomocą których rząd i inne agencje przystępują do rozpoczęcia procesu zmian. Pierwszy typ decyzji opartych na atrakcyjności międzynarodowej ma charakter teoretyczny. *Rząd może zdecydować, że edukacja będzie jego priorytetem politycznym* (Phillips i Ochs, 2003, s. 453–454). Wówczas podjęte decyzje będą polegać na oparciu całej polityki zasadniczo na stanowisku teoretycznym jako nadrzędnym. Kolejna grupa to decyzje realistyczne/praktyczne, które okazały się skuteczne w rozwiązaniu nurtujących problemów. W trzeciej grupie są decyzje szybkiej naprawy. Badacze efekty grupy decyzji określają jako *najniebezpieczniejszy rezultat przyciągania ponadnarodowego* (Phillips i Ochs, 2003, s. 455), bowiem wprowadzane są najczęściej bez odpowiedniej infrastruktury. Oczywiście nie tylko nie wnoszą nic pozytywnego i mogą uruchomić wiele dodatkowych niekorzystnych procesów lub zjawisk. Ostatnią, czwartą grupę stanowią decyzje fałszywe. *Często są to pomysły, które od razu przemawiają do elektoratu, ale których wprowadzenie do systemu „krajowego” nie jest prawdopodobne [...], pozostawiają tradycyjny system jako całość nienaruszoną* (Phillips i Ochs, 2003, s. 455).

### Schemat 4. Złożoność zapożyczeń w polityce edukacyjnej – Etap III

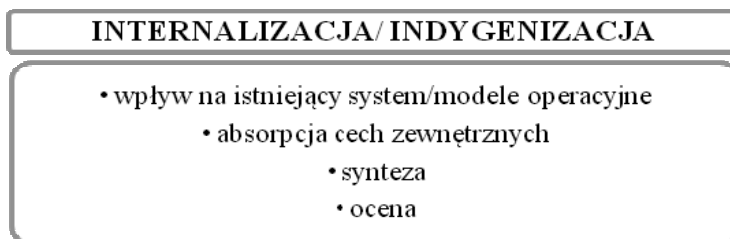


Źródło: opracowanie własne na podstawie Phillips, Ochs (2004, s. 777).

Czwartym etapem procesu zapożyczeń jest „wdrożenie”. Phillips i Ochs wskazują tu na adaptację, której musi ulec każde zagraniczne rozwiązanie w kontekście systemu kraju przyjmującego. Istotny jest tu szeroki zakres czynników kontekstowych – wspierających powodzenie procesu. Zmiana może mieć charakter szybki lub długoterminowy, w zależności od możliwości dostosowania poszczególnych środków polityki, jednak warto mieć na uwadze, że i tak efekt wpływu będzie zauważalny po dłuższym czasie. W zaistnieniu zmiany na różnych jej etapach i poziomach badacze eksponują istotność „znaczących aktorów, jak: lokalne władze oświatowe, rady szkół, zespoły zarządzające placówkami edukacyjnymi, ale też pojedyncze osoby: dyrektorzy administracji oświatowej, doradcy lub dyrektorzy szkół. Mogą otrzymać wsparcie w postaci zachęt krajowych i lokalnych, w tym finansowych. Może być też odwrotnie i osoby te spotykają się z oporem (bierność, taktyka opóźniania, brak decyzji) po stronie tych, którzy taką politykę uważają za obcą. Stąd w opinii badaczy istotna jest analiza istniejących oraz możliwych do zaistnienia ograniczeń planowanych decyzji. Zarówno celowych, jak i niezamierzonych, np. wynikających z niedbałości o szczegóły czy reakcji znaczących politycznie osób (Phillips i Ochs, 2003, s. 456).

Czwartym etapem w modelu Phillipsa i Ochs jest „internalizacji” lub „indygenizacja” polityki, która „staje się” częścią systemu edukacji kraju pożyczającego. Na tym etapie możliwa jest ocena wprowadzenia rozwiązań w zakresie edukacji i ich sposobu działania. W koncepcji badaczy na internalizację składają się cztery składowe: (1) wpływ na istniejący system i jego sposób działania; (2) absorpcja cech zewnętrznych; (3) synteza – proces, dzięki któremu polityka i praktyka edukacyjna stają się częścią ogólnej strategii; (4) ocena – internalizacja wymaga refleksji i oceny. Wyniki takiej oceny mogłyby rozpocząć cały proces od nowa, z dalszym badaniem modeli zagranicznych w celu naprawienia dostrzeżonych braków (Phillips i Ochs, 2003, s. 456–457).

#### **Schemat 5. Złożoność zapożyczeń w polityce edukacyjnej – Etap IV**



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Phillips, Ochs (2004, s. 777).

Wykazanie szczegółowych działań w ramach każdego etapu modelu dostarcza informacje na temat istotnych aspektów, które mogą prowadzić do opracowania ram pod adopcję rozwiązań, tak by kraj mógł zwiększyć korzyści i zminimalizować niepożądane skutki zapożyczonych polityk. Phillips i Ochs dokładnie

zbadali pojęcie „zapożyczeń”. Ich model w dużej mierze opiera się na pierwszym etapie „przyciągania ponadnarodowego”, z mocno eksponowanym naciskiem na wolicjonalny aspekt i wykorzystuje podejście historyczne w wyjaśnieniu impulsów i kontekstu w przyciąganiu polityki (Phillips, 2007, 2009). W ich założeniu perspektywa historyczna może zapewnić doskonały wgląd w siły kontekstowe krajów (pożyczkodawcy i pożyczkobiorcy), które ukształtowały zainteresowanie zagranicznymi systemami edukacyjnymi.

## PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Zrozumienie wielowymiarowości zjawisk i procesów edukacyjnych w kształtowanej w danym kraju polityce samo w sobie stanowi zadanie niezwykle trudne i złożone. Skala trudności rośnie w przypadku chęci przyjęcia zauważonych w innych krajach rozwiązań. Andreas Schleicher pozytywnie wartościuje sens zapożyczeń w polityce edukacyjnej. Uważa, że *analizy porównawcze okazują się współcześnie ważniejsze niż administracyjna kontrola systemów lub ich dotowanie finansowe, poprzez które zwykle kontrolujemy politykę i praktykę edukacyjną* (Schleicher, 2017, s. 6). W uzasadnieniu swojego stanowiska odwołuje się do studiów porównawczych, takich jak PISA, które wskazują na możliwości i potencjał edukacji. *Fakt, że najbardziej pokrzywdzone społecznie dzieci w Szanghaju radzą sobie lepiej, niż najbogatsze dzieci w europejskich czy amerykańskich miastach, przypomina nam, że ubóstwo nie jest wyrokiem losu i odbiera usprawiedliwienie dla samozadowolenia* (Schleicher, 2017, s. 6). Udowadnia to fakt, że edukacja ma znaczenie, a to, czy wykorzystamy jej potencjał w polityce edukacyjnej, zależy przede wszystkim od rządzących.

Pole teoretyczne i badawcze zapożyczeń w polityce edukacyjnej wydaje się współcześnie bardzo rozbudowane. Większość badaczy prowadzących na tym polu badania na różnych kontynentach odwołuje się do modelu Phillipsa i Ochs (2004), jako wyjściowego, jednak coraz wyraźniej wskazują na nowe pola, które wymagają opracowania innego rozwiązania. Zwracają uwagę na nowe zjawiska, które kształtują arenę międzynarodową, a w konsekwencji potrzebę uwzględnienia innych aspektów w podejściu do zapożyczeń. W efekcie koncepcja zapożyczeń w polityce edukacyjnej wyłania się jako o wiele bardziej złożona i wskazuje na potrzebę wypracowania bardziej kompleksowego modelu, lepiej oddającego współczesne osobliwości zapożyczeń i dynamikę zachodzących zmian. W dokonaniu próby podsumowania warto przywołać tu kilka znaczących argumentów.

1. Pierwsza uwaga dotyczy czynników kształtujących motywę leżące u podstaw „przyciągania”. Współcześnie ich rozpiętość znacznie się różni, zwłaszcza w wyniku rosnących, dostępnych baz danych na temat systemów edukacyjnych na świecie, badań takich jak PISA i TIMSS (Baird i inni, 2016) oraz analiz wtórnych, ale też rosnącego zainteresowania badaczy efektywnością reform

– zmian makrosystemowych. Zatem pytanie o motywy atrakcyjności form i treści zmian edukacyjnych powinno ulec poszerzeniu i wyjść poza kontekst „pożyczkodawcy” o „pożyczkobiorcy”, uwzględniając argumenty napędzane globalnymi rezultatami, które mają na celu rozwiązanie potrzeb lokalnych i/lub problemów szerszego społeczeństwa. Warto silniej wyeksponować fakt, że żadna forma zmian edukacyjnych nie działa z czystego konta i może być „sterylna” czy zawieszona w próżni (Taylor i inni, 1997, s. 1, 54–77; Rizvi, Lingard, 2010). Zawsze istnieje jakaś wcześniejsza historia: szczególny klimat ideologiczny i polityczny, sytuacja społeczna i ekonomiczna. Pojawia się jednak pytanie, które motywy mają większe znaczenie w sięganiu po zapożyczenia: wywodzące się z kontekstu konkretnego kraju czy zjawisk globalnych?

2. Intensywność i skala terytorialna wielu reform edukacyjnych realizowanych na świecie traci charakter kraju źródłowego. W zasadzie trudno aktualnie ocenić, z jakiego kraju dana reforma się wywodzi. Mimo iż niektóre kraje starają się zapożyczyć konkretną politykę opracowaną i realizowaną przez wybrany kraj, to jednak większość zapożyczanych na świecie polityk nabiera charakteru globalnego, ponieważ były przejmowane przez wiele krajów, tracąc swój pierwotny charakter. W tej sytuacji kraj odniesienia przestaje być jednoznaczny. Opisane zjawisko jest dodatkowo wspierane przez globalnych graczy – instytucje ładu globalnego: OECD, Bank Światowy, UNESCO, międzynarodowe agencje pomocowe, Komisję Europejską i inne, które opowiadają się za konkretnymi rozwiązaniami reform (Potulicka, 2014; Potulicka, Rutkowiak, 2010) i określają je jako najlepsze praktyki (OECD, 2015). Również i to skutkuje brakiem wskazania jednego kraju, który mógłby stanowić odniesienie pod reformy. Pojawia się kwestia deterytorializacji reform. Chociaż wpływ globalnych reform lub wędrujących reform, jak przyjmuje Steiner-Khamsi (2012, s. 3), jest potężny i występuje na całym świecie, nie jest monolitem „najlepszej praktyki” danego kraju lecz hybrydą „najlepszych praktyk”. Mimo że kraje mogą podejmować próbę dostosowania ich do rodzimego kontekstu, to jednak o wiele częściej wskazywane są przykłady zaniechania wglądu w szeroki, indywidualny splot uwarunkowań „pożyczkodawcy”. Stanowi to poważne zubożenie wiedzy na temat możliwych trudności wdrożeniowych i procesów im towarzyszących. Jednak mniej świadomych decydentów pozbawienie reform ich kontekstu może kusić prostotą rozwiązań i pozorną łatwością wdrożeniową, która niestety jest jedynie „spłaszczeniem” zjawiska pozbawionego wielowymiarowości.

3. Specyfika współcześnie zachodzących zapożyczeń w polityce edukacyjnej wyłania potrzebę poszerzenia kontekstu analiz o aspekty globalne. Istotność uwarunkowań kontekstowych stanowiła i stanowi o specyfice badań porównawczych. Konkretnie problemy i zjawiska są zakorzenione w specyficznych warunkach kraju i są przez nie determinowane; odmienną tradycją intelektualną i charakterystycznymi cechami systemu wartości. Jednak systemy edukacyjne w ponowoczesnym świecie coraz częściej muszą odpowiadać na impulsy

globalne. Tym samym wdrażane reformy ukazują o wiele bardziej dynamiczny proces, w którym warto, by analiza kontekstu obok uwarunkowań narodowych uwzględniała również kontekst globalny (Por. Schriewer, 2000; Schweisfurth, 2006; Steiner-Khamsi, 2004).

4. Zauważalna jest tendencja odwoływania się decydentów do „najlepszych praktyk”, czy „standardów międzynarodowych”, które, jak zauważa Steiner-Khamsi (2012, s. 9), są często manewrem politycznym mającym pomóc w budowaniu sojuszy politycznych lub gospodarczych celem wsparcia kwestionowanych wcześniej programów reform. W tej sytuacji globalizacja nie jest siłą zewnętrzną, ale raczej retoryką wywołaną wewnątrz, mobilizowaną w określonych momentach przedłużającego się konfliktu politycznego w celu wywarcia presji na reformy i zbudowania koalicji popierających politykę.

5. W debacie nad szerokim problemem zapożyczeń w polityce edukacyjnej kraje Azji Wschodniej i Południowo-Wschodniej (dokładnie Japonia i „azjatyckie tygrysy”) przyjmują bardzo interesujące podejście, które jest „hybrydą” przyciągania, uczenia się i polityki opartej na danych (Stein, Crowley, Resnick, 2015). W podejściu takim wyróżnić można zarówno istotność zapożyczeń polityki (Phillips, Ochs, 2003), jak i uczenia się polityki (Raffe, Spours, 2007) czy odniesień do polityki (Steiner-Khamsi, 2002). Badacze z tych regionów Azji zwracają uwagę na możliwość kształtowania polityki z zastosowaniem szerszych, opartych na współpracy (rząd – naukowcy – nauczyciele) i badaniach naukowych jako „uczeniu się” procesów edukacyjnych (Burdett, O’Donnell, 2016, s. 116–117). Zainteresowania innymi krajami są tu równoważne z istniejącymi zasobami badań naukowych. Wskazują bardziej na proces rozwiązywania rodzimych problemów niż przejmowanie gotowych rozwiązań, które mają znaczenie wtórne. Oznacza to, że nie jest przejmowana żadna rzeczywista polityka ani praktyka, ale zbierane dane stanowią podstawę pod formowanie lokalnych rozwiązań (Burdett, O’Donnell, 2016, s. 116–117; Harris, Jones 2016, s. 166–178). Wówczas przyjęcie „zasad projektowania”, które leży u podstaw skutecznych interwencji, jest lepsze niż samo zapożyczanie polityki. Dobrym przykładem jest tu Japonia, ale też „azjatyckie tygrysy” jak Singapur, Korea Południowa, Tajwan czy Hongkong (Nowosad, 2022, s. 180–200). Przykładowo w Singapurze oprócz wysokiego poziomu wiedzy na temat reform i innowacji istnieje również wysoka świadomość ich rezultatów, które mają strategiczne znaczenie dla zmian na poziomie makro i mikro, z udziałem kluczowych interesariuszy i partnerów. Innym ważnym aspektem jest podejście systemowe do zmian, holistyczne podejście do edukacji i ogląd problemów z szerszej perspektywy, w tym rozumienie zasady oddziaływania wieloczynnikowego. Kraj dostrzega znaczenie międzynarodowych badań i ich rezultatów. W odniesieniu do polityki, projektowania i wdrażania, siła singapurskiego systemu edukacji wynika z jasności komunikacji oraz świadomości potrzeby ciągłego rozwijania zdolności i otwartości na zmiany (Nowosad, 2022, s. 475). Jednak należy mieć na uwadze, że dostosowanie „perspektywy wpływu” do kontekstu

jest zawsze podporządkowane w procesach edukacyjnych wartości nadrzędnej: wiedzy i kompetencjom uczniów. Innymi słowy, chodzi o przyjęcie takich reform, których wpływ będzie widoczny na poprawę procesu uczenia się uczniów – wzmocni siłę uczenia się.

6. Innym mocno eksponowanym aspektem jest nacisk na wolicjonalny – w pełni świadomy charakter procesu zapożyczeń na każdym jego etapie. Warto pamiętać, że skuteczne zarządzanie przemianami wymaga nie tylko mobilizacji istniejących ram politycznych i odpowiednich instrumentów, ale także tworzenia nowych. Zawsze jednak pamiętając, że właściwa decyzja jest uzależniona od kontekstu. Dobrym przykładem jest Singapur, który przyjmując zapożyczenia w polityce edukacyjnej w różnych fazach rozwoju, zawsze uzależniał je od czynników kontekstowych. To rodzimy kontekst wpływał na motywy przyciągania rozwiązań z innych państw; działał jak katalizator pobudzający międzynarodowe poszukiwania; wpływał na proces opracowywania polityki oraz wzmacniał potencjał wdrażania (Tan, 2012, za: Nowosad, 2022, s. 475).

7. Zapozyczenie w polityce edukacyjnej ukazuje odejście od pełnego przejęcia polityki i jej przeniesienia w całości na „obcy grunt” (choć w krajach Trzeciego Świata taki proces jest praktykowany), na rzecz przejmowania rozwiązań cząstkowych. Zjawisko to może wynikać z rozwoju systemów edukacyjnych i potrzeby poprawy pewnych aspektów, a nie całkowitej przebudowy.

8. Niebezpieczeństwo unifikacji systemów edukacyjnych, które zatracą swój narodowy charakter i specyfikę. Przykładem, który najlepiej ilustruje zjawisko, jest Proces Boloński w szkolnictwie wyższym. Zjawisko to wydaje się być pochodną nie tylko pierwotnych wpływów globalizacji i siły globalnych graczy, lecz także siły wtórnej, a mianowicie tego, jak wpływy te ukształtowały współczesne postrzeganie edukacji. Powszechnym na świecie jest stanowisko, że edukacja jest podstawowym źródłem kapitału ludzkiego, społecznego, kulturowego i ekonomicznego. W efekcie jej ekspansja uzyskała najwyższą legitymizację zarówno w kontekście dobra indywidualnego, jak i zbiorowego (Ramirez, 2003). Stąd w procesie zapożyczeń w polityce edukacyjnej ważne jest zwrócenie większej uwagi na zjawiska ekspansji i izomorfizmu (Meyer, Ramirez, 2003). Inni badacze uważają jednak, że warto zachować ostrożność i nie lekceważyć państw narodowych, bowiem choćby w Europie nadal istnieją ogromne różnice tradycji intelektualnych, organizacji i struktur systemów edukacyjnych, funkcji nadzoru. Trudno jednoznacznie odpowiedzieć, a tym bardziej rozstrzygnąć, czy globalizacja oznacza kulturową standaryzację, czy zwiększa różnorodność. Tu stanowiska badaczy nadal są podzielone (Steiner-Khamsi, 2012, s. 3).

9. Istnieje potrzeba zwrócenia większej uwagi na poszerzenie analiz osadzonych mocno w tradycji badań porównawczych na rzecz podejść interdyscyplinarnych, zwłaszcza wzmacniających znaczenie specyfiki polityki w definiowaniu politycznej rzeczywistości, zrozumieniu zachowań i decyzji politycznych czy odpowiedniej alokacji zasobów (Cerna, 2013; Śliwerski, 2015).

## ZAKOŃCZENIE

Edukacja była i jest główną siłą napędową w osiągnięciu przewagi konkurencyjnej. Polega na uzbrojeniu obywateli w umiejętności i kompetencje niezbędne w XXI wieku. Jednak poza ekonomicznym dążeniem do rozwoju i przygotowywaniem jednostek do pełnienia roli obywateli świata równie ważna – w świecie coraz bardziej pozbawionym granic – jest potrzeba zachowania kultury narodowej, tożsamości i wartości zakorzenionych w rodzinie i społeczności. We wprowadzaniu zapożyczeń w polityce edukacyjnej wymaga to spełnienia wielu warunków równocześnie przy dużej otwartości na zmiany i jednoczesnym priorytecie przyjęcia całościowego podejścia do rozwoju jednostki i jej potencjału. Jak podkreśla Schleicher (2019, s. 217), *droga do udanego wdrożenia reformy jest długa, a od porażki często dzieli reformatorów tylko kilka kroków*. Stąd zawarte w artykule treści przywołują wybrane teoretyczne ujęcia zapożyczeń w polityce edukacyjnej i wnioski z badań prowadzonych w tym obszarze, które mimo iż nadal są rozwijane, zwracają uwagę na możliwości realizacji skutecznych zapożyczeń. Nie jest to zatem wiedza zamknięta, a intensywnie tworzona przez społeczność międzynarodową. Można odnieść wrażenie, że dopiero współcześnie podejmuje się realne działania na rzecz poprawy edukacji formalnej na poziomie systemu i czyni się próby wytyczenia ram dla procesów do nich prowadzących ponad ograniczeniami kontekstowymi (Nowosad, 2017). Stąd postulaty zawarte choćby w raporcie *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* dopiero w XXI wieku mogą się dopełnić i zostać zrealizowane. Również nie bez podstaw na wielu międzynarodowych konferencjach przywoływane są słowa wypowiedziane w roku 1982 przez Ronalda Edmondsa – jako swoisty apel w stronę rządzących: *Kiedykolwiek i gdziekolwiek zechcemy, możemy z powodzeniem nauczać wszystkie dzieci, których edukacja jest dla nas ważna. Wiemy już więcej, niż jest potrzebne, by to zrobić. Jednak czy to zrobimy, czy też nie, zależy tylko od tego, jak się czujemy z faktem, że jeszcze tego nie zrobiliśmy* (Edmonds, 1982). Warto zatem sięgać po rozwiązania innych krajów i uczyć się od najlepszych. Niewątpliwie kryje się w tej strategii dużo ryzyka, jednak – na tyle, na ile jest to możliwe – warto je zminimalizować w wyniku wypracowanych procedur na istniejącej już bazie wiedzy i zdobytych przez innych doświadczeniach.

## BIBLIOGRAFIA

Arnové R.F., Torres C.A. (red.) (1999), *Comparative education: The dialectic of the global and the local*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Baird J., Johnson S., Hopfenbeck T.N., Isaacs T., Sprague T., Stobart G., Yu G. (2016), *On the supranational spell of PISA in policy*, „Educational Research” 58(2).

Ball S.J. (1998), *Big Policies/ Small World: An introduction to international perspectives in education policy*, „Comparative Education” 34(2).



Barber M., Whelan F., Clark M. (2010), *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future*, New York, NY: McKinsey and Company, [http://www.mckinsey.com/client-service/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/~media/Reports/SSO/schoolleadership\\_final.ashx](http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~media/Reports/SSO/schoolleadership_final.ashx) (dostęp: 20.05.2020).

Bartlett L., Vavrus F. (2015), *Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice*, „Anthropology & Education” 44(2).

Bennett C.J., Howlett M. (1992), *The lessons of learning: reconciling theories of policy learning and policy change*, „Policy Sciences” 25.

Bobis L. (2008), *Kot. Historia i legendy*, Kraków: Avalon.

Bukowska P., *Nie kupuj kota w worku*, <https://bookowska.pl/nie-kupuj-kota-w-worku/> (dostęp: 20.10.2023).

Burdett N., O'Donnell S. (2016), *Lost in translation? The challenges of educational policy borrowing*, „Educational Research” 58(2).

Cerna L. (2013), *The Nature of Policy Change and Implementation: A Review of Different Theoretical Approaches*, Paris: OECD.

Cowen R., Kazamias A.M. (red.) (2009), *International Handbook of Comparative Education*. Vol. 22, Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.

Dolowitz D., Marsh D. (1996), *Who learns what from whom: A review of the Policy Transfer Literature*, „Political Studies” 44(2).

Dolowitz, D.P., Marsh D. (2000), *Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making*, „Governance” 13(1).

Edmonds R. (1982), *Programs of School Improvement: An Overview*, „Educational Leadership” 40(3), [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198212\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198212_edmonds.pdf) (dostęp: 10.10.2023).

Hall P.A. (1993), *Policy paradigms, social learning, and the State: the case of economic policymaking in Britain*, „Comparative Politics” 25(3).

Hamann T., Rosen L. (2011), *What Makes the Anthropology of Educational Policy Implementation “Anthropological”?* w: B. Levinson, M. Pollock (red.), *A Companion to the Anthropology of Education*, New York: Wiley Blackwell.

Harris A., Jones M., Adams D. (2016), *Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing*, „Educational Research” 58(2).

Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, London: Routledge.

Holmes B. (1965), *Problems in Education a Comparative Approach*. London: Routledge and Kegan Paul.

Hopkins D. (2007), *Every School a Great School*, Maidenhead – Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.

Jones P.E. (1973), *Comparative Education: Purpose and Method*, Hong Kong: University of Queensland Press. Jones.

Krasnowolski A. (1905), *Przenośnie mowy potocznej*, cz. I, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.

Kubow P.K., Fossum P.R. (2007), *Comparative Education Exploring Issues in International Context*, (2nd ed.), Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Loke H., Chia Y., Gopinathan S. (2017), *Hybridity, the Developmental State and Globalisation: The Case of Singapore's Universities*, „Studies in Higher Education” 42(10).

Meyer J., Ramirez F. (2003), *The World Institutionalization of Education*, w: J. Schriewer (red.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Mourshed M., Barber M. (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, New York, NY: McKinsey & Company, [www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/](http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/) (dostęp: 10.05.2018).

Mourshed M., Chijioke C., Barber M. (2012), *Jak najlepiej doskonalsze systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, McKinsey & Company, Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, [https://ceo.org.pl/sites/default/files/raport-mckinsey-wersja-polska\\_1.pdf](https://ceo.org.pl/sites/default/files/raport-mckinsey-wersja-polska_1.pdf) (dostęp: 5.05.2022).

Noah H.J., Eckstein M.A. (1998), *Doing comparative education: Three decades of collaboration*, Hong Kong: University of Hong Kong.

Nowakowska-Siuta R. (2023), *Pedagogika porównawcza. Konteksty metodologiczne*, Warszawa: Chat Wydawnictwo Naukowe.

Nowosad I. (2017), *Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły*, „Studia Edukacyjne” nr 46.

Nowosad I. (2019), *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nowosad I. (2022), *Singapur: Azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, Paris: OECD Publishing.

Pachociński R. (2007), *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki* (wydanie II poprawione), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Page E.C. (2000), *Future Governance and the Literature on Policy Transfer and Lesson Drawing*, London: University of Hull. <https://personal.lse.ac.uk/page/papers/edpagepaper1.pdf> (dostęp: 10.11.2023).

Phillips D. (1989), *Neither a borrower nor a lender be? The problems of cross-national attraction in education*, „Comparative education” 25(3).

Phillips D. (2007), *Investigating Educational Policy Transfer*, w: M. Hayden, J. Levy, J. Thompson (red.), *Handbook of Research in International Education*, London: SAGE Publications Ltd.

Phillips D. (2009), *Aspects of Educational Transfer*, w: R. Cowen and A.M. Kazamias (red.), *International Handbook of Comparative Education*, Dodrecht: Springer Science + Business Media B.V.

Phillips D., Ochs K. (2003), *Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices*, „Comparative Education” 39(4).

Phillips D., Ochs K. (2004a), *Educational Policy Borrowing: Historical perspectives*. Oxford Studies in Comparative Education, Oxford: Symposium Books.

Phillips D., Ochs K. (2004b), *Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education*, „British Educational Research Journal” 30(6).

Potulicka E. (2014), *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Prucha J. (red. naukowa B. Śliwerski) (2004), *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Raffe D. (2011), *Policy borrowing or policy learning?: How (not) to improve education systems. Briefing prepared for Parliamentary Research Enquiry*, 28 June, 2011. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, <https://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief057.pdf> (dostęp: 20.10.2023).

Raffe D., Spours K. (2007), *Policy Learning in 14–19 Education: From Accusation to an Agenda for Improvement*, w: D. Raffe and K. Spours (red.), *Policy-making and Policy Learning in 14–19 Education. Bedford Way Papers*, London: Institute of Education.

Raffe D., Spours K. (red.) (2007), *Policy-making and Policy Learning in 1419 Education*, Bedford Way Papers, London: Institute of Education.

Ramirez F.P. (2003), *The global model and national legacies*, w: K. Anderson-Levitt (red.), *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*, New York: Palgrave Macmillan.

Rizvi F., Lingard B. (2010), *Globalizing education policy*, London: Routledge.

Schleicher A. (2017), *Vorwort*, w: S. Trumba, D. Wittek, A. Sliwka (red.), *Die Bildungssysteme der erfolgreichsten PISA-Länder: China, Finnland, Japan, Kanada und Südkorea*, Münster – New York: Waxmann.

Schleicher A. (2019), *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, Warszawa: Evidence Institut, Związek Nauczycielstwa Polskiego, [https://znp.edu.pl/assets/uploads/2021/08/Czytanki\\_5\\_Edukacja-swiatowej-klasy.pdf](https://znp.edu.pl/assets/uploads/2021/08/Czytanki_5_Edukacja-swiatowej-klasy.pdf) (dostęp: 26.04.2022).

Schriewer J. (2000), *World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry*, w: T. Popkewitz (red.), *Educational Knowledge: changing relationships between the state, civil society and the educational community*, New York: SUNY Press.

Schweisfurth M. (2006), *Global and cross-national influences on education in post-genocide Rwanda*, „Oxford Review of Education” 32(5).

Śliwerski B. (2010), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Stein M.K., Crowley K., Resnick L.B. (2015), *Education policy and the learning sciences: The case for a new alliance*, w: M. Evans, M. Packer, K. Sawyer (red.), *Reflections on the Learning Sciences*, Cambridge: Cambridge University Press, [https://www.researchgate.net/publication/308726297\\_Education\\_Policy\\_and\\_the\\_Learning\\_Sciences\\_The\\_Case\\_for\\_a\\_New\\_Alliance](https://www.researchgate.net/publication/308726297_Education_Policy_and_the_Learning_Sciences_The_Case_for_a_New_Alliance) (dostęp: 25.01.2024).

Steiner-Khamsi G. (red.) (2004), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York: Teachers College Press.

Steiner-Khamsi G. (2002), *Re-framing Educational Borrowing as a Policy Strategy*, w: M. Caruso, H.-E. Tenorth (red.), *Internationalisierung – Internationalisation*, Frankfurt: Peter Lang, [http://www.tc.columbia.edu/faculty/steiner-khamsi/\\_publications/Gitas%20Professional%20Files/Chapters%20in%20edited%20volumes/Reframing2002.pdf](http://www.tc.columbia.edu/faculty/steiner-khamsi/_publications/Gitas%20Professional%20Files/Chapters%20in%20edited%20volumes/Reframing2002.pdf) (dostęp: 10.10.2022).

Steiner-Khamsi G. (2009), *Comparison: Quo Vadis?* w: R. Cowen, A.M. Kazamias (red.), *International Handbook of Comparative Education*. Part One, Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Steiner-Khamsi G. (2012), *Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies*, w: G. Steiner-Khamsi, F. Waldo (red.), *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education*, New York: Routledge.

Steiner-Khamsi G. (2023), *Understanding travelling reforms from a systems perspective*, w: M. Faul, L. Savage (red.), *Systems Thinking in International Education and Development. Unlocking Learning for All?* Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

Steiner-Khamsi G., Waldo F. (red.) (2012), *Policy Borrowing and Lending in Education, World Yearbook of Education*, New York: Routledge.

Tan O.S. (2012), *Fourth Way in Action: Teacher Education in Singapore*, „Educational Research for Policy and Practice” 11(1).

Taylor S., Rizvi F., Lingard B., M. Henry (1997), *Education Policy and the Politics of Change*, London: Routledge.

Teng S.S., Manzon M., Poon K.K. (red.) (2019), *Equity in Excellence: Experiences of East Asian High-Performing Education Systems*, Singapore: Springer.

Whelan F. (2009), *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*, London: Fenton Whelan.

### ***Borrowings in education policy – opportunities, limitations and challenges*** **Summary**

**Aim:** The purpose of this paper is to review the achievements of comparative pedagogy and educational policies in the field of implementing borrowings.

**Methods:** Methods applicable in the history of education and social sciences were used in the study; the contemporary scientific discourse on borrowings in educational policies was reconstructed.

**Results:** The potential of educational policies which borrow from other countries in order to improve domestic education was assessed; some important contemporary problem areas were indicated and the impact of globalisation was taken into account, i.e the shift from full borrowings toward the adoption of only selected elements, or towards the adoption of the so-called “educational standards” which are promoted by global players.

**Conclusions:** The Philips and Ochs model, already well-established in the practice of borrowings, is in a justified need of reformulation in the light of contemporary changes in educational policies; an approach which will take account of a more comprehensive framework for the course of borrowings in educational policies needs to be developed.

**Keywords:** policy borrowing/lending, globalisation, comparative pedagogy, school systems, macrosystemic change