

Henryk Mizerek

Uniwersytet Warmiński Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych

Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych

ABSTRACT: Pytając o teraźniejszość i zmianę trudno jest pomijać dane dostarczane przez badania ewaluacyjne. Ewaluacja, której powołaniem jest badanie wartości działania, sprzyja podejmowaniu przemyślanych decyzji – takich, o których można powiedzieć, że są mądre. Niestety w praktyce rzadko mamy do czynienia z pełnym wykorzystywaniem możliwości ewaluacji. Celem tego artykułu jest: (a) analiza przyczyn, które powodują, że tak rzadko wykorzystuje się ewaluację w procesie zmiany społecznej, (b) identyfikacja obszarów współczesnej edukacji, w których ewaluację wykorzystuje się w sposób niewystarczający, (c) wskazanie na pomijane, wypierane oraz ignorowane przez ideologię neoliberalną nurty, podejścia oraz teorie ewaluacji.

SŁOWA KLUCZOWE: ewaluacja edukacyjna, zmiana społeczna, polityka edukacyjna, neoliberalne dyskursy zmiany

Kontakt:	Henryk Mizerek mizerek@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Mizerek, H. (2018). Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 73–87. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/595
How to cite:	Mizerek, H. (2018). Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 73–87. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/595

Wiem, że nie znajdę prawdy bezwzględnej, wiem, że po dniach wiary ogarnie mnie znów na czas pewien znużenie i zniechęcenie. Ale rozumiem, że w myślach i uczuciach człowieka nie ma i być nie może ani spokoju, ani jednolitości. A przecież czyny muszą mieć stały kierunek i jednakie natężenie – bo inaczej nic nigdy nie da się zrobić.

Janusz Korczak

PROBLEM

Pytania o teraźniejszość i zmianę w teorii i praktyce społecznej od bardzo dawna są przedmiotem żywego zainteresowania nauki. Od wielu lat toczą się spory o to, jakie sfery rzeczywistości wymagają zmiany, dlaczego trzeba jej dokonać i w jaki sposób to zrobić. Istnieją mocne argumenty by założyć, że podstawą takiej debaty powinny stać się – między innymi – wyniki badań ewaluacyjnych. Ewaluacja jest dziedziną, która została powołana dla takich celów. Mimo swojej relatywnie krótkiej historii, jako dyscyplina akademicka współcześnie ma ona do zaoferowania bardzo wiele teorii, koncepcji oraz metodologii, których istnienie trudno jest ignorować, jeśli zamierza się wprowadzić przemyślaną, dobrze zaprojektowaną, projakościową zmianę.

Co najmniej dwie okoliczności przesądzają o użyteczności ewaluacji w tej sferze. Obie wiążą się z naturą ewaluacji traktowanej jako rodzaj stosowanych badań społecznych. Pierwszą z nich to fakt, że przedmiotem badań ewaluacyjnych są wartości. Co więcej, ewaluacja jest współcześnie dyscypliną, w której ramach wypracowano paletę szczegółowych rozwiązań w zakresie metodologii badania wartości. Różnice między nimi wynikają z odmiennych założeń epistemologicznych oraz szczegółowych rozwiązań metodologicznych, do których odwołują się twórcy poszczególnych koncepcji – Michael Scriven, (1967), Elliot Eisner (1978), Robert Stake (1995), Egon Guba i Ivonna Lincoln (1989), Barry MacDonald (1976) czy Ernest House (2000). Szczegółowe informacje na ten temat przedstawiam w tabeli 1.

Z przedstawionego niżej katalogu szczegółowych rozwiązań można wybrać takie, które dostarczy wiarygodnych danych do analizy i interpretacji wartości zmiany, będącej przedmiotem zainteresowania.

Drugą okolicznością, która przemawia na rzecz wykorzystania ewaluacji w procesie projektowania oraz wprowadzania zmiany, jest jej trans-dyscyplinarny charakter.

Tabela 1. Wartości jako przedmiot badań ewaluacyjnych

	<i>Cel badań</i>	<i>Natura wiedzy o wartościach</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Rola ewaluatora</i>
M. Scriven	Dostarczenie rzetelnej wiedzy na temat wartości badanych obiektów (programów, procesów, zdarzeń).	Wiedza może mieć charakter wiedzy ogólnej oraz pewnej. Zobiektywizowany charakter wiedzy zapewnia odwołanie się do reguł wnioskowania zaczerpniętych z logiki formalnej oraz po zastosowaniu specjalnych procedur metodologicznych (<i>bias control</i>).	Podstawą do budowy sądów wartościujących są dane ilościowe oraz badania prowadzone w ramach paradygmatu normatywnego. Podejście <i>modus operandi (MO)</i> . Model <i>goal-free evaluation</i> .	Niezależny ekspert działający na rzecz dobra wspólnego. Główną powinnością jest formułowanie ogólnych, syntetycznych sądów wartościujących w kategoriach dobra i zła.
E. Eisner	Formułowanie sądów wartościujących na temat jakości jakiegoś obiektu, sytuacji lub procesu.	Stanowisko pluralizmu poznawczego. Wiedza jest czymś więcej niż tylko językową konstrukcją. Jest niejednorodna, dynamiczna. Tworzy się ją i przedstawia w formach wykraczających poza ramy racjonalności technicznej.	Badania prowadzone w ramach paradygmatu interpretatywnego. Metodologia <i>arts-based research</i> . Analiza i interpretacja danych empirycznych w formule pedagogicznego znawstwa (<i>educational connoisseurship</i>) oraz „oświeconego oka” (<i>enlightened eye</i>).	Niezależny ekspert, gruntowny znawca badanej problematyki. Rola zbliżona do roli krytyka sztuki.
R. Stake	Sporządzenie szczegółowego opisu zróżnicowanych sposobów wartościowania badanego programu z perspektywy podmiotów włączonych w jego realizację (<i>stakeholders</i>).	Stanowisko konstruktywizmu. Wiedza ma postać społecznie wytwarzanego „konstruktów” podmiotów, które pełnią aktywną rolę w procesie badania.	Badania prowadzone w ramach paradygmatu interpretatywnego. Badanie w ramach modelu ewaluacji responsywnej (<i>responsive evaluation</i>). Metodologia studium przypadku (<i>case study research</i>).	Badacz, którego celem jest prezentacja złożoności i unikatowości doświadczenia osób włączonych w realizację programów. Rola edukatora.
E. Guba i Y. Lincoln	Ujawnianie zróżnicowanych sposobów wartościowania podmiotów. Facylitacja dialogu oraz procesu uzgadniania sądów wartościujących.	Stanowisko konstruktywizmu. Fakty i wartości nie są od siebie niezależne. Twierdzenia o faktach są przesycone wartościami, znaczenia faktów można ustalić w ramach systemu aksjologicznego.	Analiza hermeneutyczna; metodologia ewaluacji „czwartej generacji”	Łączenie ról – badacza jakościowego, facylitatora dialogu oraz negocjatora.

	<i>Cel badań</i>	<i>Natura wiedzy o wartościach</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Rola ewaluatora</i>
B. MacDonald	Generowanie wiedzy wspomagającej podejmowanie decyzji respektujących zróżnicowane potrzeby jednostek i grup społecznych.	Stanowisko konstruktywizmu.	Badania jakościowe w ramach strategii studium przypadku.	Łączenie roli badacza oraz fasilitatora dialogu. Działania zgodne z zasadami ewaluacji demokratycznej.
E. House	Generowanie wiedzy, która może legitymizować polityczne decyzje w sprawie sprawiedliwego rozdziału środków na ważne cele społeczne.	Stanowisko teorii krytycznej oraz teorii sprawiedliwości społecznej R. Raulsa (1971). Eksponowanie w badaniach wartości prawa, sprawiedliwości i uczciwości.	Badania jakościowe.	Łączenie roli badacza oraz „advokata” grup narażonych na wykluczenie społeczne.

Źródło: Mizerek, 2017, s. 85.

Ewaluacja, która stanowi rodzaj „wiana” wnoszonego do nauk społecznych przez pedagogikę, nabrała współcześnie wyrazistego, trans-dyscyplinarnego charakteru. Zachowując swoją odrębność oraz teoretyczną i metodologiczną tożsamość, znajduje się w polu zainteresowań bardzo wielu dyscyplin naukowych – i to nie tylko z obszaru nauk społecznych. Funkcjonuje i rozwija się z powodzeniem na terenie nauk o zarządzaniu, nauk politycznych, socjologii, nauk medycznych itp. Jednocześnie nie stanowi ona wyodrębnionej subdyscypliny w tych naukach. Analiza rzeczywistości „z wnętrza” każdej z tych dyscyplin nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Okazuje się, że badanie wartości wymaga spojrzenia na rzeczywistość ponad granicami dyscyplin naukowych.

Zastanawiające jest, dlaczego badania ewaluacyjne, mimo ich niekwestionowanego potencjału, są tak rzadko wykorzystywane w procesie projektowania oraz wdrażania zmian w edukacji w Polsce. Dlatego też uznałem, że warto w tym szkicu podjąć próbę odpowiedzi na trzy pytania:

1. Co decyduje o tym, że nie wykorzystuje się w praktyce możliwości, jakie otwiera odwołanie się do ewaluacji w procesie zmiany społecznej?
2. W jakich sferach edukacji nie wykorzystuje się ewaluacji?
3. Jakie nurty, podejścia i teorie ewaluacji są pomijane, wypierane lub uparcie „milczą” w praktyce edukacyjnej

SPOŁECZNY, POLITYCZNY I KULTUROWY KONTEKST PROWADZENIA EWALUACJI W POLSCE

Brak zainteresowania ewaluacją edukacyjną w procesie wprowadzania zmiany można wytłumaczyć splotem bardzo wielu okoliczności. Dla potrzeb prowadzonej tutaj analizy warto jest zwrócić uwagę na zjawiska związane z charakterem ewaluacji, jako dziedziny akademickich studiów i badań, z jej historią oraz na zjawiska, które tworzą

kontekst kulturowy, społeczny oraz polityczny współczesnej Polski. Obejmują one między innymi:

1. Pogłębiającą się lukę między dwoma „sposobami istnienia” ewaluacji w dyskursie publicznym (ewaluacja jako praktyka i jako dyscyplina akademicka).
2. Charakter ewaluacji jako dyscypliny akademickiej – bogactwo teorii, koncepcji, modeli typów.
3. Etap w rozwoju, na jakim znajduje się ewaluacja w Polsce.

Michael Scriven (1996, s. 395) bardzo trafnie zauważył, że cechą ewaluacji jest to, że jest ona bardzo „młoda” jako dyscyplina akademicka, a jednocześnie bardzo „stara” jako dziedzina praktycznego działania. W Polsce dwutorowość rozwoju teorii i praktyki ewaluacyjnej ma bardzo specyficzny charakter. Ewaluacja jako dyscyplina akademicka pojawiła się znacznie później. Niepokojącym zjawiskiem jest dysproporcja między statusem i poziomem rozwoju ewaluacji jako dyscypliny akademickiej w Polsce i na świecie (szczególnie w USA i w Wielkiej Brytanii). Ewaluacja pojawiła się w Polsce prawie pięćdziesiąt lat później niż to miało miejsce w USA i nadal – w wielu środowiskach akademickich – traktowana jest jako margines działalności naukowej. Analiza etapów w rozwoju ewaluacji w Polsce w porównaniu z periodyzacją obrazującą rozwój ewaluacji programów w świecie (por. tabela 2) pozwala wskazać na charakterystyczne właściwości, koloryt oraz uwarunkowania jej rozwoju w naszym kraju.

Tabela 2. Narodziny oraz rozwój ewaluacji jako dyscypliny akademickiej w świecie i w Polsce

Ewaluacja w świecie (Hogan, 2009)	Ewaluacja w Polsce (Mizerek, 2016)
Era reform (1792–1900)	
Era efektywności i testowania (1900–1930)	
Era Tylera (1930–1945)	Era milczenia (przed 1993 rokiem)
Era „niewinności” (1946–1957)	Czas reform (1993–2009)
Era rozwoju (1958–1972) Era profesjonalizacji (od 1983 roku)	Czas krzepnięcia (po 2009 roku)
Era ekspansji i integracji (od 1983 roku)	

Źródło: opracowanie własne

Zacznijmy od różnic. Dotyczą one przede wszystkim „korzeni” ewaluacji. W USA, Wielkiej Brytanii, w innych krajach o silnych tradycjach demokratycznych impulsem dla rozwoju ewaluacji były dwa zjawiska – *accountability* i naukowe rozważania (*social inquiry*). W Polsce było nieco inaczej. Przede wszystkim nie istniał (i nadal nie istnieje) w języku polskim odpowiednik terminu *accountability* – pozostaje on nadal nieprzetłumaczalny.

Podobnie nie kojarzono ewaluacji z naukowym dociekaniem. Ewaluacja w Polsce wyrasta zatem raczej z innych korzeni. Podejrzewać można, że mają one zewnętrzny charakter. Impulsem dla prowadzenia ewaluacji był w większości przypadków „nakaz” lub oczekiwanie europejskich instytucji współfinansujących wprowadzenie zmian w polskiej edukacji.

U źródeł polskiej ewaluacji nie ma również drugiego filaru – badań społecznych. W podręcznikach metodologii badań publikowanych w Polsce nie było miejsca na termin „badania ewaluacyjne”. Kojarzono je, co najwyżej, z „praktycznymi badaniami oceniającymi” (por. Konarzewski, 2000, s. 13; Rubacha, 2008, s. 26).

Różnice dotyczą także dynamiki i charakteru rozwoju ewaluacji w Polsce i na świecie. W polskiej ewaluacji nie mieliśmy odpowiednika „ery Tylera”, „okresu profesjonalizacji” oraz „ekspansji i integracji”. Stąd też koloryt polskiej ewaluacji nadają nurty rozwijające się w świecie bardzo dynamicznie, jak również i te, które pozostają – w porównaniu i innymi krajami – w „defensywie”. Najbardziej dynamicznie rozwijana była w polskiej edukacji ewaluacja instytucji. System ewaluacji oświaty jest tego dobrym przykładem.

Specyfikę polskiej ewaluacji określa jednocześnie nieobecność ewaluacji polityki oświatowej. Trudno jest zrozumieć przyczyny takiego stanu rzeczy – tym bardziej, że wprowadza się bardzo kosztowne i radykalne reformy z przekonaniem, że „jakoś to będzie” lub „musi być dobrze”.

W powiaskach znajduje się nadal ewaluacja programów – szczególnie jej demokratyczne odmiany – ewaluacja responsywna, inkluzywna, partycypacyjna, deliberatywna itp. Szczególne nadzieje należy wiązać z pojawiającym się i coraz to większym zainteresowaniem akademików prowadzeniem jakościowych odmian ewaluacji edukacyjnej, w tym szczególnie Justyny Nowotniak (2012, 2013, 2017) Sławomira Krzychały i Beaty Zamorskiej (2008), Sylwii Jaskuły (2012, 2013), Grażyny Szyling (2013) oraz Marii Groewald (2013).

Należy mieć również na uwadze fakt, że ewaluacja jako dyscyplina akademicka rozwija się inaczej niż praktyka ewaluacyjna. W obrębie tej drugiej ujawnia się silna tendencja do uprawiania ewaluacji „poza teorią” lub w jej, nawiązujących do *ery Tylera*, pomiarowych odmianach. Problemem jest też wyraźny nacisk praktyki na legitymizację tego, co podmioty zainteresowane jej prowadzeniem uznają za ewaluację. W rezultacie, w praktyce często pojawiają się kadłubowe formy ewaluacji.

Niepokoić może szczególnie kilka zjawisk. Pierwszym z nich są praktyki językowe redukujące pojęcie ewaluacji – także w debatach mających ambicje naukowe – do jego potocznych konotacji. Zwyczaj każe utożsamiać ewaluację z ocenianiem, ewaluację edukacyjną z „kontrolą jakości pracy” szkoły itp. Tymczasem istnieje ogromna literatura przedmiotu, która nie daje najmniejszych podstaw to takich sądów.

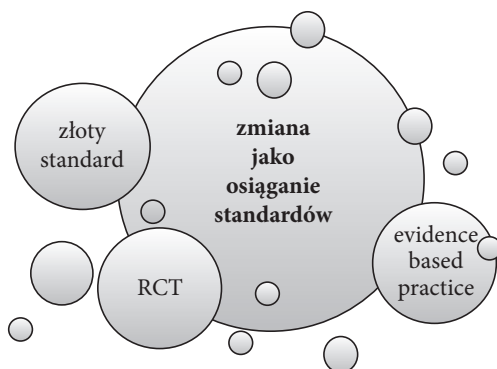
Ważny jest również szerszy, społeczny kontekst uprawiania studiów i badań ewaluacyjnych we współczesnej Polsce. Tworzy go cały szereg okoliczności:

- dominacja neoliberalnej fali ewaluacji (Vedung, 2010);
- rozkwit kadłubowych form ewaluacji – w tym szczególnie pseudoewaluacji i quasi-ewaluacji (Stufflebeam, 2001);

- renesans ewaluacji biurokratycznej (MacDonald, 1976);
- brak większego zainteresowania środowiska akademickiego rozwojem ewaluacji jako transdyscypliny;
- brak klimatu dla prowadzenia ewaluacji poznawczych i rozwojowych (Chelimsky, 1997).

EWALUACJA WOBEC ZMIANY W EDUKACJI

Powołaniem ewaluacji jest wspomaganie dobrze przemyślanej, prorozwojowej zmiany. Czasy współczesne pokazują niestety, iż ewaluację można wykorzystywać również w procesie wprowadzania reform, o których trudno powiedzieć, że niosą one za sobą zmianę na lepsze. Opłakane skutki dla edukacji przynosi jednocześnie dominacja neoliberalnego dyskursu zmiany. Tworzą go, wyrażając to w języku interdyscyplinarnej analizy, trzy tematy (por. rys. 1) – złoty standard (*gold standard*), praktyka oparta na dowodach naukowych (*evidence based-practice*) oraz badania eksperymentalne znane w literaturze jako model RCT (*randomized controlled trial*).



Rysunek 1. Zmiana jako osiągnięcie założonych standardów
Źródło: opracowanie własne

Sednem zmiany w tym dyskursie jest osiągnięcie założonych standardów – zdefiniowanych w kategoriach „złotego standardu” (por. Torgerson i Torgerson, 2008).

Zadziwiająca jest kariera kategorii „złotego standardu” w nauce i praktyce społecznej. Jej popularność jest świadectwem bardzo agresywnego (a zarazem skutecznego) wkraczania języka ekonomii w dziedzinę bardzo od niej odległą – między innymi w medycynę, edukację a także humanistykę. Ideologia „złotego standardu” w ekonomii nakazuje wprowadzenie parametru określającego wartość waluty. Waluta narodowa każdego kraju ma ustalony parytet złota, który określa jej wartość w jednostkach wagowych czystego kruszcu. Umożliwia to porównywanie „wartości pieniądza” w skali międzynarodowej. W medycynie termin „złoty standard” oznacza najlepszy, najskuteczniejszy i szeroko stosowany sposób postępowania w rozwiązywaniu określonego problemu. Jest on oparty na niepodważalnych dowodach naukowych oraz uznany przez

szerokie grono specjalistów. W sferze usług również stosuje się „złoty standard”, np. w hotelarstwie pozwala on na ustalanie oraz porównanie jakości usług poszczególnych hoteli.

Podobnie jest w edukacji. Obraz dobrej szkoły upowszechniany ostatnio w opinii publicznej jest wyraźnie podporządkowany logice „złotego standardu”. Z badań prowadzonych – między innymi przez Justynę Dobrołowicz (2013, 2016), Eugenię Potulicką (2014), Eugenię Potulicką i Joannę Rutkowiak (2010) można wysnuć wniosek, że w odbiorze społecznym dobra edukacja to taka, która:

- a) jest efektywna;
- b) jej obraz wyłania się z pomiaru wyników kształcenia – np. w postaci wyników badania PISA i innych, zewnętrznych badań efektów kształcenia;
- c) jest podporządkowana retoryce neoliberalnej ideologii, logice rynku;
- d) spełnia marzenia o „obiektywnym” badaniu jej wyników oraz opisanie jej w kategoriach „złotego standardu”.

Bardzo wyraźne są wpływy ideologii „złotego standardu” w szkolnictwie wyższym. Dyskurs ten przenika nasze myślenie oraz sferę codziennych praktyk. Efektem dążenia do wypracowania uniwersalnych, ponadnarodowych i ponadczasowych punktów odniesienia w orzekaniu o wartości efektów pracy naukowej jest wypracowanie systemów parametryzacji (pozwalają one na ustalenie kategorii naukowej jednostek)¹, systemów punktowania publikacji naukowych, tworzenia rozbudowanych wskaźników bibliometrycznych itp. Na podstawie tych – jak wierzą twórcy tych systemów – obiektywnych wskaźników (mimo bardzo poważnych wątpliwości, co do ich rzetelności i trafności²) oraz analiz pokazujących szkodliwość takich rozwiązań w dłuższej perspektywie (Brady, Bates, 2016) tworzy się listy rankingowe uczelni.

Podstawową właściwością dyskursu zmiany, rozumianej jako osiągnięcie założonych standardów, jest uniformizacja. Zakłada się tutaj, że to, co dobre, ma tylko jedną uniwersalną, ponadczasową i ponadnarodową formę. Zmiana oznacza nie tylko dążenie, ale wręcz imperatyw osiągnięcia stanów rzeczy precyzyjnie wyznaczonych przez „złoty standard”.

W procesie ustalania atrybutów „dobra” wykorzystywana jest kategoria doskonałości. Jednak owo „wykorzystywanie” ma bardzo swoisty charakter. Neoliberalizm zawłaszczył filozoficzną ideę doskonałości w ten sposób, że funkcjonuje ona w praktyce jako modna, pozbawiona treści etykieta. Bill Reading w swojej głośniej książce pt. *Uniwersytet w ruinie* trafnie zauważa: „potrzeba doskonałości jest tu czymś, co do czego wszyscy się zgadzamy. A zgadzamy się wszyscy, bo nie jest to żadna ideologia, bo pojęcie to nie ma ani zewnętrznego desygnatu, ani wewnętrznej treści” (Readings, 2017, s. 48). W ten sposób zgadzamy się, że trzeba pisać „doskonałe” teksty, prowadzić „doskonałe” zajęcia, tworzyć „doskonałe” programy oraz sylabusy itp. Tyle tylko, że doskonałość jest tutaj przykładem słowa „wytrycha”. Jest ono całkowicie pozbawione

¹ Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, 2016, poz. 2154.

² Krytyczne, pogłębione analizy sposobu tworzenia rankingów przedstawia między innymi Bill Readings (2017).

treści. Ma – co najwyżej – pewne zewnętrzne punkty odniesienia. Są nimi uniwersalne, wystandaryzowane i wymierne wskaźniki przyjmujące postać ilościowych parametrów. Pretendują one do statusu standardów jakości – tym bardziej, że status ten legitymizuje obowiązujące prawo. Wspomniane standardy stanowią treść przepisów prawa, które – w swojej intencji – ma wymusić „projakościową” zmianę w systemie edukacji oraz w szkolnictwie wyższym.

W szkolnictwie wyższym „projakościowa” zmiana oznacza odejście od klasycznej formuły uniwersytetu rozumianego jako świątynia wiedzy i przekształcenie go w ponadnarodową, biurokratyczną korporację. Praca w nim oraz zarządzanie mają być dokładną kalką procedur wypracowanych w korporacjach. Trzeba w nim zaadoptować korporacyjne, podporządkowane koncepcji nowego publicznego zarządzania (*The New Public Management*) (por. Broucker, De Wit, 2013), procedury zarządzania i zapewniania jakości, zadbać o „komercjalizację” wyników badań, wymusić konkurencyjność itp.

Sygnalizowane wyżej zjawiska nadają specyficzny charakter myśleniu i działaniu, które ma urzeczywistniać zmianę edukacyjną. Decyzje podejmuje się często na podstawie danych o miejscu w rankingu (przykładem takiego rankingu w oświacie są wyniki badań PISA, w szkolnictwie wyższym – miejsce polskich uczelni na liście szanghajskiej). Upowszechnia się wiarę, że droga do „projakościowej” zmiany prowadzi przez konkurencję. Akademyści muszą uczestniczyć w „wyścigu” o możliwie najwyższą kategorię naukową swojej jednostki, zabiegać o wysoki indeks cytowań oraz wierzyć w to, że system punktowania publikacji jest rzeczywiście w pełni trafny i rzetelny wskaźnikiem ich rzeczywistej wartości.

W omawianym tu dyskursie zmiany wykorzystuje się wiele modeli i koncepcji ewaluacji. Co więcej zmiana traktowana jako osiągnięcie przyjętych standardów sprzyja karierze bardzo wielu kadłubowych modeli i form ewaluacji – wśród nich szczególnie pseudoewaluacji oraz quasi-ewaluacji (por. Stufflebeam, 2001).

OBSZARY NIETYKORZYSTANYCH SZANS

Na podstawie przedstawionych wyżej analiz można sformułować tezę, iż ewaluacja rzadko współcześnie jest wykorzystywana w procesie przygotowania oraz wdrażania zmian w edukacji, które rzeczywiście służą dobru jednostek oraz zbiorowości. Sporadycznie też jest wykorzystywana w dziele zmiany „logiki tworzącej edukację” (Klus-Stańska, 2013). Lista obszarów nieniekorzystanych szans w tej dziedzinie jest obszerna. Można ich poszukiwać w obrębie dziedzin zainteresowań współczesnej ewaluacji edukacyjnej. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na następujące obszary:

- polityka edukacyjna,
- programy i procesy edukacyjne,
- praca instytucji edukacyjnych (szkoły i placówki),
- praca nauczyciela.

Ewaluacja polityki edukacyjnej w Polsce praktycznie nie istnieje. Politycy, którzy są odpowiedzialni za wydawanie publicznych pieniędzy na takie cele, nie są zainteresowani zlecaniem lub inspirowaniem środowisk akademickich (a tak się dzieje w krajach

o zakorzenionych tradycjach demokratycznych) do prowadzenia profesjonalnych ewaluacji, skierowanych na:

- a) opis skutków, jakie przynosi realizacja określonej polityki,
- b) ustalenie przyczyn i okoliczności wyjaśniających formy, w jakich ujawniają się w praktyce życia społecznego skutki określonych decyzji politycznych,
- c) zebranie rzetelnych danych, które mogą być podstawą do naukowej krytyki polityki edukacyjnej.

Tymczasem istnieje w tej dziedzinie doskonały punkt wyjścia w postaci prac polskich pedagogów, w których kwestie polityki oświatowej znajdują się w centrum uwagi (por. Gęsicki, 1993; Giroux, Witkowski, 2010; Nowosad, 2011; Przyszczypkowski, 1999, 2012; Śliwowski, 1998, 2009, 2015; Kwaśnica, 2014; Kwieciński, 2002; Matynia, 2008; Melosik, Szkudlarek, 2010). Mogą być one znakomitym punktem wyjścia w projektowaniu ewaluacyjnych badań polityki edukacyjnej na wielu jej szczeblach. Warunkiem koniecznym jest jednak dobra wola i dialog akademii (akademików) oraz polityki (polityków).

W powiaskach znajduje się również ewaluacja programów. W sytuacji, kiedy dominują w praktyce dwie „fale” ewaluacji – ewaluacja oparta na dowodach naukowych (*evidence-based evaluation*) oraz nurt podporządkowany ideologii „złotego standardu” i metodologii eksperymentalnej (RTC) (Vedund, 2010) – pojawiają się badania, które rzadko mają w centrum uwagi cele rozwojowe oraz poznawcze (por. Nowotniak, 2017). Nie ma też większego zapotrzebowania na demokratyczną, deliberytywną ewaluację programów, ewaluację inkluzywną i partycypacyjną – podejścia, które są bardzo dobrze opisane w bogatej literaturze przedmiotu (por. Ryan, 2005; Grzesiak, 2008; Mertens, 1999; Hogan, 2009; Cousins, Earl, 1992; Kamińska, 2014; Norris, 2015; Jaskuła, Korporowicz, 2014; Korporowicz, 2011, 2013).

W sferze badania działalności instytucji edukacyjnej, w porównaniu z pozostałymi dziedzinami zastosowań ewaluacji, sytuacja jest nieco lepsza. W Polsce funkcjonuje od 2009 roku System Ewaluacji Oświaty (SEO). Nawiązuje on do międzynarodowych rozwiązań w sferze inspekcji szkolnej, które mają uchronić edukację przed wpływami neoliberalnej ideologii oraz stworzyć klimat dla ewolucyjnego rozwoju każdej z placówek zarówno z osobna, jak i całego systemu (Mazurkiewicz, 2010, 2012).

W wielu krajach europejskich podjęto podobne, aczkolwiek dalej idące, próby rozwiązania problemu zawłaszczania edukacji przez neoliberalną ideologię „złotego standardu”. Jako przykład może posłużyć Szkocja. Wprowadzono tam w 2010 roku system, w którym odrzucono uniwersalne, korporacyjne systemy zapewniania jakości na rzecz rozwiązania, w którym rozwój szkoły został określony jako „droga do doskonałości” (*journey to excellence*)³

W dyskursie jakości traktowanej jako doskonałość wyróżniono pięć obszarów:

- uczenie się i nauczanie,
- wizja i przywództwo,
- partnerstwo,

³ Bogate materiały na temat założeń oraz procedur funkcjonowania tego system są zamieszczone na stronie: <https://education.gov.scot/> [dostęp: 1.10.2017].

- ludzie,
- kultura i etos.

W każdym z nich, przyjmując, że droga rozwoju szkoły jest drogą od szkoły dobrej do szkoły doskonałej, zdefiniowano szereg wartości, stanowiących rodzaj punktu odniesienia w zbiorowej refleksji nad atrybutami każdego z pięciu wymienionych wyżej obszarów. W uznawanym wspólnie za kluczowy obszarze nauczania i uczenia się przyjęto, że takimi atrybutami są między innymi:

- traktowanie uczenia się jako procesu indywidualnego rozwoju każdego z uczniów,
- promocja aktywnego uczenia się,
- uwzględnianie indywidualnych potrzeb i właściwości uczenia się każdego z uczniów,
- dokumentowanie i refleksja nad osiągnięciami uczniów,
- komunikowanie wyników nauczania.

Warto podkreślić, że nie traktuje się wspomnianych atrybutów jako rodzaju gorsetu czy zamkniętego systemu, poza który wychodzić nie można. Zestaw ten jest otwarty w tym sensie, że reaguje na dynamiczne zmiany zachodzące w świecie oraz czerpie ze współczesnej wiedzy i doświadczeń na temat sztuki nauczania.

Podstawowym problemem efektywnego funkcjonowania systemu ewaluacji w polskiej edukacji są trudności z zakorzenieniem się praktyk ewaluacyjnych w kulturze szkoły. Dotyczy to szczególnie autoewaluacji i ewaluacji wewnętrznej. Trzeba stale przypominać, że ewaluacja występuje w praktyce w dwu postaciach. Po pierwsze – przyjmuje ona postać praktycznej i krytycznej refleksji nad tym, jakie działania warto podejmować w przyszłości, jakie rezultaty przyniosły te poprzednie, czego można oczekiwać od tych, które zamierza się podjąć. Podkreślają to dobitnie William Shadish i Jason Luellen. W ich rozumieniu cechą ewaluacji jest to, że:

jest nieodłączną częścią składową procesu rozwiązywania problemu. Proces ten obejmuje (a) identyfikację problemu, (b) generowanie alternatywnych rozwiązań skierowanych na redukcję jego symptomów, (c) ocenę tych rozwiązań, (d) wybór i wykorzystywanie w przyszłości tych działań, które są satysfakcjonującym rozwiązaniem problemu. Jako istoty ludzkie zawsze będziemy stawiali czoła problemom, których rozwiązanie wymagać będzie ewaluacji, po to, by można było podjąć efektywne działania (Shadish, Luellen, Baker, 2005).

Ewaluacja nie jest w żadnym przypadku oceną czy wyrafinowaną formą kontroli. Niestety w praktyce, z uporem godnym lepszej sprawy, przyprawia się jej gombrowiczowskie „gęby” (Mizerek, 2010).

UWAGI KOŃCOWE

Proces zakorzeniania się ewaluacji w Polsce jest bardzo powolny. Towarzyszy mu szereg zjawisk, które mogą budzić zdziwienie znawców tej problematyki. Pozostaje jednak szczypta nadziei, że teoria i metodologia ewaluacji, niewątpliwie „wiano”, jakie

wniosła pedagogika do nauk społecznych, zostanie szerzej i sensowniej wykorzystywane w trakcie projektowania i wprowadzania zmiany. By jednak tak się stało, trzeba – jak sądzę – odrobić kilka lekcji z historii. Uczą one, że miejscem, gdzie powstają nowe idee w tej sferze, jest uniwersytet. Bez wsparcia ze strony środowisk akademickich – w tym szczególnie pedagogów – trudno jest zakładać, że „drzewo ewaluacji” oprze się wichrom zmian wprowadzanych przez licznych, łasych na poklask wyborców, reformatorów. W czasach, które Umberto Eco określa słowami Dantego – *Pape Satan aleppe*, może się tak niestety zdarzyć.

BIBLIOGRAFIA

- Brady, N., Bates, A. (2016). The standards paradox: How quality assurance regimes can subvert teaching and learning in higher education. *European Educational Research Journal*, 15(2), 155–174.
- Broucker, B., De Wit, K. (2013). Liberalisation and privatisation of higher education in flanders: Passing the point of no return? A case study. *European Educational Research Journal*, 12(4), 513–524.
- Chelimsky, E. (1997). Thoughts for a New Evaluation Society. *Evaluation*, 3(1), 97–109.
- Cousins, J.B., Earl, L.M. (1992). The Case for Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397–418.
- Dobrołowicz, J. (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Impuls.
- Dobrołowicz, J. (2016). *Konstruowanie obrazu edukacji w polskiej prasie codziennej. Na przykładzie „Gazety Wyborczej”*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Eco, U., (2017), *Pape Satan aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Eisner, E.W. (1978). *Educational connoisseurship and criticism: New evaluation approaches*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gęsicki, J. (1993). *Gra o nową szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giroux, H.A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls.
- Groewald, M. (2013). Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 21–35.
- Grzesiak, J. (2008). Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Dialog w ewaluacji – ewaluacja w dialogu* (s. 89–97). Kalisz–Konin.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, Inc.
- Hogan, L.R. (2009). The historical development of programme evaluation: Exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, II(4), 1–10.
- House, E., Howe, K. (2000). Deliberative democratic evaluation. W: L. DeStefano, K. Ryan (red.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion dialogue, and deliberation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Jaskuła, S. (2012). Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji. *Zarządzanie Publiczne*, 3(19).
- Jaskuła, S. (2013). Pedagogika ewaluacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 45–55.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2014). Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej. *Ruch Pedagogiczny*, 2.
- Kamińska, A. (2014). Ewaluacja jako element organizacji uczącej się. *Studia Pedagogiczne*, 24.
- Klus-Stańska, D. (2013). Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 71–90.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy*. Kraków: Grupa Tomani.
- Korporowicz, L. (2013). Społeczna etyka ewaluacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 35–45.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. W: D. Tawley (red.), *Curriculum Evaluation Today* (s. 125–138). London: Macmillan.
- Matynia, E. (2008). *Demokracja performatywna*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mazurkiewicz, G. (2010). Po co szkołom ewaluacja? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia* (s. 9–18). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2012). Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Zasady i wartości. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji* (s. 13–36). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Mertens, D.M. (1999). Inclusive evaluation: implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1.
- Mizerek, H. (2010). „Twarze” i „gęby” ewaluacji – perspektywa naukowa. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole* (III, s. 167–177). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Mizerek, H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33), 1–16.

- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Impuls.
- Norris, N. (2015). Democratic evaluation: The work and ideas of Barry MacDonald. *Evaluation*, 21(2), 135–142.
- Nowosad, I. (2011). Od zmian w szkole do zmiany szkoły. O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. *Studia Pedagogiczne*, LXIV, 27–42.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Impuls.
- Nowotniak, J. (2013). Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. *Opuscula Sociologica*, 4, 17–31.
- Nowotniak, J. (2017). Miejsce, swoistość, metodologiczna różnorodność badań ewaluacyjnych w pedagogice – konsekwencje dla pedagogiki. W: D. Kubinowski, M. Chutorzański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: Konsekwencje metodologiczne* (s. 221–236). Kraków: Impuls.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronaldzie Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Impuls.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Przyszczykowski, K. (1999). *Edukacja dla demokracji: strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń: Edytor.
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Readings, B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ryan, K. (2005). Democratic Evaluation Approaches for Equity and Inclusion. *The Evaluation Exchange*, XI(3), 2–3.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. W: R. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (red.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1996). The Theory behind Practical Evaluation. *Evaluation*, 4(2), 393–404.
- Shadish, W.R., Luellen, J.K., Baker, A. (2005). History of Evaluation. W: S. Mathison (red.), *Encyclopedia of Evaluation* (s. 184–187). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, (89), 7–95.
- Szyling, G. (2013). Diagnostyka i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64).
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji: dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Impuls.

- Torgerson, D., Torgerson, C. (2008). *Designing randomised trials in health, education and the social sciences: an introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vedung, E. (2010). Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, 16(3), 263–277.

SKETCHING LOST OPPORTUNITIES: EVALUATION CONFRONTING QUESTIONS ABOUT THE PRESENT AND CHANGE.

ABSTRACT: Asking about the present and the change, it is difficult to ignore data provided by evaluation research. The evaluation, intended to study the value of the action undertaken, is conducive to helping the decision-making process. Unfortunately, in practice, we rarely deal with the full use of evaluation capabilities. The purposes of this article are (a) to analyze the reasons evaluation is so rarely used in the process of social change; (b) to identify areas of modern education in which evaluation is used inadequately; and (c) to identify approaches and theories of evaluation ignored by neoliberal ideology.

KEYWORDS: educational evaluation; social change; educational policy; neoliberal discourse of change

Henryk Mizerek

Uniwersytet Warmiński Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych

Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych

ABSTRACT: Pytając o teraźniejszość i zmianę trudno jest pomijać dane dostarczane przez badania ewaluacyjne. Ewaluacja, której powołaniem jest badanie wartości działania, sprzyja podejmowaniu przemyślanych decyzji – takich, o których można powiedzieć, że są mądre. Niestety w praktyce rzadko mamy do czynienia z pełnym wykorzystywaniem możliwości ewaluacji. Celem tego artykułu jest: (a) analiza przyczyn, które powodują, że tak rzadko wykorzystuje się ewaluację w procesie zmiany społecznej, (b) identyfikacja obszarów współczesnej edukacji, w których ewaluację wykorzystuje się w sposób niewystarczający, (c) wskazanie na pomijane, wypierane oraz ignorowane przez ideologię neoliberalną nurty, podejścia oraz teorie ewaluacji.

SŁOWA KLUCZOWE: ewaluacja edukacyjna, zmiana społeczna, polityka edukacyjna, neoliberalne dyskursy zmiany

Kontakt:	Henryk Mizerek mizerek@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Mizerek, H. (2018). Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 73–87. Pobrano z: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/595
How to cite:	Mizerek, H. (2018). Ewaluacja edukacyjna w obliczu pytań o teraźniejszość i zmianę. Szkic do portretu szans niewykorzystanych. <i>Forum Oświatowe</i> , 30(1), 73–87. Retrieved from http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/595

Wiem, że nie znajdę prawdy bezwzględnej, wiem, że po dniach wiary ogarnie mnie znów na czas pewien znużenie i zniechęcenie. Ale rozumiem, że w myślach i uczuciach człowieka nie ma i być nie może ani spokoju, ani jednolitości. A przecież czyny muszą mieć stały kierunek i jednakie natężenie – bo inaczej nic nigdy nie da się zrobić.

Janusz Korczak

PROBLEM

Pytania o teraźniejszość i zmianę w teorii i praktyce społecznej od bardzo dawna są przedmiotem żywego zainteresowania nauki. Od wielu lat toczą się spory o to, jakie sfery rzeczywistości wymagają zmiany, dlaczego trzeba jej dokonać i w jaki sposób to zrobić. Istnieją mocne argumenty by założyć, że podstawą takiej debaty powinny stać się – między innymi – wyniki badań ewaluacyjnych. Ewaluacja jest dziedziną, która została powołana dla takich celów. Mimo swojej relatywnie krótkiej historii, jako dyscyplina akademicka współcześnie ma ona do zaoferowania bardzo wiele teorii, koncepcji oraz metodologii, których istnienie trudno jest ignorować, jeśli zamierza się wprowadzić przemyślaną, dobrze zaprojektowaną, projakościową zmianę.

Co najmniej dwie okoliczności przesądzają o użyteczności ewaluacji w tej sferze. Obie wiążą się z naturą ewaluacji traktowanej jako rodzaj stosowanych badań społecznych. Pierwszą z nich to fakt, że przedmiotem badań ewaluacyjnych są wartości. Co więcej, ewaluacja jest współcześnie dyscypliną, w której ramach wypracowano paletę szczegółowych rozwiązań w zakresie metodologii badania wartości. Różnice między nimi wynikają z odmiennych założeń epistemologicznych oraz szczegółowych rozwiązań metodologicznych, do których odwołują się twórcy poszczególnych koncepcji – Michael Scriven, (1967), Elliot Eisner (1978), Robert Stake (1995), Egon Guba i Ivonna Lincoln (1989), Barry MacDonald (1976) czy Ernest House (2000). Szczegółowe informacje na ten temat przedstawiam w tabeli 1.

Z przedstawionego niżej katalogu szczegółowych rozwiązań można wybrać takie, które dostarczy wiarygodnych danych do analizy i interpretacji wartości zmiany, będącej przedmiotem zainteresowania.

Drugą okolicznością, która przemawia na rzecz wykorzystania ewaluacji w procesie projektowania oraz wprowadzania zmiany, jest jej trans-dyscyplinarny charakter.

Tabela 1. Wartości jako przedmiot badań ewaluacyjnych

	<i>Cel badań</i>	<i>Natura wiedzy o wartościach</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Rola ewaluatora</i>
M. Scriven	Dostarczenie rzetelnej wiedzy na temat wartości badanych obiektów (programów, procesów, zdarzeń).	Wiedza może mieć charakter wiedzy ogólnej oraz pewnej. Zobiektywizowany charakter wiedzy zapewnia odwołanie się do reguł wnioskowania zaczerpniętych z logiki formalnej oraz po zastosowaniu specjalnych procedur metodologicznych (<i>bias control</i>).	Podstawą do budowy sądów wartościujących są dane ilościowe oraz badania prowadzone w ramach paradygmatu normatywnego. Podejście <i>modus operandi (MO)</i> . Model <i>goal-free evaluation</i> .	Niezależny ekspert działający na rzecz dobra wspólnego. Główną powinnością jest formułowanie ogólnych, syntetycznych sądów wartościujących w kategoriach dobra i zła.
E. Eisner	Formułowanie sądów wartościujących na temat jakości jakiegoś obiektu, sytuacji lub procesu.	Stanowisko pluralizmu poznawczego. Wiedza jest czymś więcej niż tylko językową konstrukcją. Jest niejednorodna, dynamiczna. Tworzy się ją i przedstawia w formach wykraczających poza ramy racjonalności technicznej.	Badania prowadzone w ramach paradygmatu interpretatywnego. Metodologia <i>arts-based research</i> . Analiza i interpretacja danych empirycznych w formule pedagogicznego znawstwa (<i>educational connoisseurship</i>) oraz „oświeconego oka” (<i>enlightened eye</i>).	Niezależny ekspert, gruntowny znawca badanej problematyki. Rola zbliżona do roli krytyka sztuki.
R. Stake	Sporządzenie szczegółowego opisu zróżnicowanych sposobów wartościowania badanego programu z perspektywy podmiotów włączonych w jego realizację (<i>stakeholders</i>).	Stanowisko konstruktywizmu. Wiedza ma postać społecznie wytwarzanego „konstruktów” podmiotów, które pełnią aktywną rolę w procesie badania.	Badania prowadzone w ramach paradygmatu interpretatywnego. Badanie w ramach modelu ewaluacji responsywnej (<i>responsive evaluation</i>). Metodologia studium przypadku (<i>case study research</i>).	Badacz, którego celem jest prezentacja złożoności i unikatowości doświadczenia osób włączonych w realizację programów. Rola edukatora.
E. Guba i Y. Lincoln	Ujawnianie zróżnicowanych sposobów wartościowania podmiotów. Facylitacja dialogu oraz procesu uzgadniania sądów wartościujących.	Stanowisko konstruktywizmu. Fakty i wartości nie są od siebie niezależne. Twierdzenia o faktach są przesycone wartościami, znaczenia faktów można ustalić w ramach systemu aksjologicznego.	Analiza hermeneutyczna; metodologia ewaluacji „czwartej generacji”	Łączenie ról – badacza jakościowego, facylitatora dialogu oraz negocjatora.

	<i>Cel badań</i>	<i>Natura wiedzy o wartościach</i>	<i>Metodologia</i>	<i>Rola ewaluatora</i>
B. MacDonald	Generowanie wiedzy wspomagającej podejmowanie decyzji respektujących zróżnicowane potrzeby jednostek i grup społecznych.	Stanowisko konstruktywizmu.	Badania jakościowe w ramach strategii studium przypadku.	Łączenie roli badacza oraz fasilitatora dialogu. Działania zgodne z zasadami ewaluacji demokratycznej.
E. House	Generowanie wiedzy, która może legitymizować polityczne decyzje w sprawie sprawiedliwego rozdziału środków na ważne cele społeczne.	Stanowisko teorii krytycznej oraz teorii sprawiedliwości społecznej R. Raulsa (1971). Eksponowanie w badaniach wartości prawa, sprawiedliwości i uczciwości.	Badania jakościowe.	Łączenie roli badacza oraz „advokata” grup narażonych na wykluczenie społeczne.

Źródło: Mizerek, 2017, s. 85.

Ewaluacja, która stanowi rodzaj „wiana” wnoszonego do nauk społecznych przez pedagogikę, nabrała współcześnie wyrazistego, trans-dyscyplinarnego charakteru. Zachowując swoją odrębność oraz teoretyczną i metodologiczną tożsamość, znajduje się w polu zainteresowań bardzo wielu dyscyplin naukowych – i to nie tylko z obszaru nauk społecznych. Funkcjonuje i rozwija się z powodzeniem na terenie nauk o zarządzaniu, nauk politycznych, socjologii, nauk medycznych itp. Jednocześnie nie stanowi ona wyodrębnionej subdyscypliny w tych naukach. Analiza rzeczywistości „z wnętrza” każdej z tych dyscyplin nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Okazuje się, że badanie wartości wymaga spojrzenia na rzeczywistość ponad granicami dyscyplin naukowych.

Zastanawiające jest, dlaczego badania ewaluacyjne, mimo ich niekwestionowanego potencjału, są tak rzadko wykorzystywane w procesie projektowania oraz wdrażania zmian w edukacji w Polsce. Dlatego też uznałem, że warto w tym szkicu podjąć próbę odpowiedzi na trzy pytania:

1. Co decyduje o tym, że nie wykorzystuje się w praktyce możliwości, jakie otwiera odwołanie się do ewaluacji w procesie zmiany społecznej?
2. W jakich sferach edukacji nie wykorzystuje się ewaluacji?
3. Jakie nurty, podejścia i teorie ewaluacji są pomijane, wypierane lub uparcie „milczą” w praktyce edukacyjnej

SPOŁECZNY, POLITYCZNY I KULTUROWY KONTEKST PROWADZENIA EWALUACJI W POLSCE

Brak zainteresowania ewaluacją edukacyjną w procesie wprowadzania zmiany można wytłumaczyć splotem bardzo wielu okoliczności. Dla potrzeb prowadzonej tutaj analizy warto jest zwrócić uwagę na zjawiska związane z charakterem ewaluacji, jako dziedziny akademickich studiów i badań, z jej historią oraz na zjawiska, które tworzą

kontekst kulturowy, społeczny oraz polityczny współczesnej Polski. Obejmują one między innymi:

1. Pogłębiającą się lukę między dwoma „sposobami istnienia” ewaluacji w dyskursie publicznym (ewaluacja jako praktyka i jako dyscyplina akademicka).
2. Charakter ewaluacji jako dyscypliny akademickiej – bogactwo teorii, koncepcji, modeli typów.
3. Etap w rozwoju, na jakim znajduje się ewaluacja w Polsce.

Michael Scriven (1996, s. 395) bardzo trafnie zauważył, że cechą ewaluacji jest to, że jest ona bardzo „młoda” jako dyscyplina akademicka, a jednocześnie bardzo „stara” jako dziedzina praktycznego działania. W Polsce dwutorowość rozwoju teorii i praktyki ewaluacyjnej ma bardzo specyficzny charakter. Ewaluacja jako dyscyplina akademicka pojawiła się znacznie później. Niepokojącym zjawiskiem jest dysproporcja między statusem i poziomem rozwoju ewaluacji jako dyscypliny akademickiej w Polsce i na świecie (szczególnie w USA i w Wielkiej Brytanii). Ewaluacja pojawiła się w Polsce prawie pięćdziesiąt lat później niż to miało miejsce w USA i nadal – w wielu środowiskach akademickich – traktowana jest jako margines działalności naukowej. Analiza etapów w rozwoju ewaluacji w Polsce w porównaniu z periodyzacją obrazującą rozwój ewaluacji programów w świecie (por. tabela 2) pozwala wskazać na charakterystyczne właściwości, koloryt oraz uwarunkowania jej rozwoju w naszym kraju.

Tabela 2. Narodziny oraz rozwój ewaluacji jako dyscypliny akademickiej w świecie i w Polsce

Ewaluacja w świecie (Hogan, 2009)	Ewaluacja w Polsce (Mizerek, 2016)
Era reform (1792–1900)	
Era efektywności i testowania (1900–1930)	
Era Tylera (1930–1945)	Era milczenia (przed 1993 rokiem)
Era „niewinności” (1946–1957)	Czas reform (1993–2009)
Era rozwoju (1958–1972) Era profesjonalizacji (od 1983 roku)	Czas krzepnięcia (po 2009 roku)
Era ekspansji i integracji (od 1983 roku)	

Źródło: opracowanie własne

Zacznijmy od różnic. Dotyczą one przede wszystkim „korzeni” ewaluacji. W USA, Wielkiej Brytanii, w innych krajach o silnych tradycjach demokratycznych impulsem dla rozwoju ewaluacji były dwa zjawiska – *accountability* i naukowe rozważania (*social inquiry*). W Polsce było nieco inaczej. Przede wszystkim nie istniał (i nadal nie istnieje) w języku polskim odpowiednik terminu *accountability* – pozostaje on nadal nieprzetłumaczalny.

Podobnie nie kojarzono ewaluacji z naukowym dociekaniem. Ewaluacja w Polsce wyrasta zatem raczej z innych korzeni. Podejrzewać można, że mają one zewnętrzny charakter. Impulsem dla prowadzenia ewaluacji był w większości przypadków „nakaz” lub oczekiwanie europejskich instytucji współfinansujących wprowadzenie zmian w polskiej edukacji.

U źródeł polskiej ewaluacji nie ma również drugiego filaru – badań społecznych. W podręcznikach metodologii badań publikowanych w Polsce nie było miejsca na termin „badania ewaluacyjne”. Kojarzono je, co najwyżej, z „praktycznymi badaniami oceniającymi” (por. Konarzewski, 2000, s. 13; Rubacha, 2008, s. 26).

Różnice dotyczą także dynamiki i charakteru rozwoju ewaluacji w Polsce i na świecie. W polskiej ewaluacji nie mieliśmy odpowiednika „ery Tylera”, „okresu profesjonalizacji” oraz „ekspansji i integracji”. Stąd też koloryt polskiej ewaluacji nadają nurty rozwijające się w świecie bardzo dynamicznie, jak również i te, które pozostają – w porównaniu i innymi krajami – w „defensywie”. Najbardziej dynamicznie rozwijana była w polskiej edukacji ewaluacja instytucji. System ewaluacji oświaty jest tego dobrym przykładem.

Specyfikę polskiej ewaluacji określa jednocześnie nieobecność ewaluacji polityki oświatowej. Trudno jest zrozumieć przyczyny takiego stanu rzeczy – tym bardziej, że wprowadza się bardzo kosztowne i radykalne reformy z przekonaniem, że „jakoś to będzie” lub „musi być dobrze”.

W powiawkach znajduje się nadal ewaluacja programów – szczególnie jej demokratyczne odmiany – ewaluacja responsywna, inkluzywna, partycypacyjna, deliberatywna itp. Szczególne nadzieje należy wiązać z pojawiającym się i coraz to większym zainteresowaniem akademików prowadzeniem jakościowych odmian ewaluacji edukacyjnej, w tym szczególnie Justyny Nowotniak (2012, 2013, 2017) Sławomira Krzychały i Beaty Zamorskiej (2008), Sylwii Jaskuły (2012, 2013), Grażyny Szyling (2013) oraz Marii Groewald (2013).

Należy mieć również na uwadze fakt, że ewaluacja jako dyscyplina akademicka rozwija się inaczej niż praktyka ewaluacyjna. W obrębie tej drugiej ujawnia się silna tendencja do uprawiania ewaluacji „poza teorią” lub w jej, nawiązujących do *ery Tylera*, pomiarowych odmianach. Problemem jest też wyraźny nacisk praktyki na legitymizację tego, co podmioty zainteresowane jej prowadzeniem uznają za ewaluację. W rezultacie, w praktyce często pojawiają się kadłubowe formy ewaluacji.

Niepokoić może szczególnie kilka zjawisk. Pierwszym z nich są praktyki językowe redukujące pojęcie ewaluacji – także w debatach mających ambicje naukowe – do jego potocznych konotacji. Zwyczaj każe utożsamiać ewaluację z ocenianiem, ewaluację edukacyjną z „kontrolą jakości pracy” szkoły itp. Tymczasem istnieje ogromna literatura przedmiotu, która nie daje najmniejszych podstaw to takich sądów.

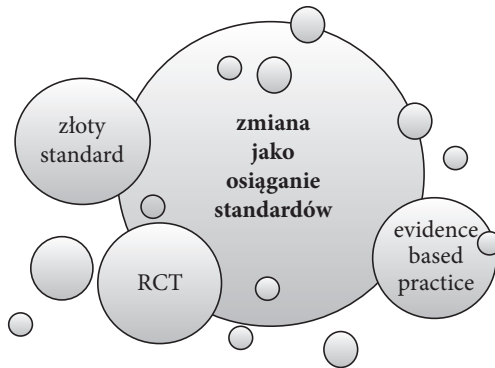
Ważny jest również szerszy, społeczny kontekst uprawiania studiów i badań ewaluacyjnych we współczesnej Polsce. Tworzy go cały szereg okoliczności:

- dominacja neoliberalnej fali ewaluacji (Vedung, 2010);
- rozkwit kadłubowych form ewaluacji – w tym szczególnie pseudoewaluacji i quasi-ewaluacji (Stufflebeam, 2001);

- renesans ewaluacji biurokratycznej (MacDonald, 1976);
- brak większego zainteresowania środowiska akademickiego rozwojem ewaluacji jako transdyscypliny;
- brak klimatu dla prowadzenia ewaluacji poznawczych i rozwojowych (Chelimsky, 1997).

EWALUACJA WOBEC ZMIANY W EDUKACJI

Powołaniem ewaluacji jest wspomaganie dobrze przemyślanej, prorozwojowej zmiany. Czasy współczesne pokazują niestety, iż ewaluację można wykorzystywać również w procesie wprowadzania reform, o których trudno powiedzieć, że niosą one za sobą zmianę na lepsze. Opłakane skutki dla edukacji przynosi jednocześnie dominacja neoliberalnego dyskursu zmiany. Tworzą go, wyrażając to w języku interdyscyplinarnej analizy, trzy tematy (por. rys. 1) – złoty standard (*gold standard*), praktyka oparta na dowodach naukowych (*evidence based-practice*) oraz badania eksperymentalne znane w literaturze jako model RCT (*randomized controlled trial*).



Rysunek 1. Zmiana jako osiągnięcie założonych standardów
Źródło: opracowanie własne

Sednem zmiany w tym dyskursie jest osiągnięcie założonych standardów – zdefiniowanych w kategoriach „złotego standardu” (por. Torgerson i Torgerson, 2008).

Zadziwiająca jest kariera kategorii „złotego standardu” w nauce i praktyce społecznej. Jej popularność jest świadectwem bardzo agresywnego (a zarazem skutecznego) wkraczania języka ekonomii w dziedziny bardzo od niej odległe – między innymi w medycynę, edukację a także humanistykę. Ideologia „złotego standardu” w ekonomii nakazuje wprowadzenie parametru określającego wartość waluty. Waluta narodowa każdego kraju ma ustalony parytet złota, który określa jej wartość w jednostkach wagowych czystego kruszcu. Umożliwia to porównywanie „wartości pieniądza” w skali międzynarodowej. W medycynie termin „złoty standard” oznacza najlepszy, najskuteczniejszy i szeroko stosowany sposób postępowania w rozwiązywaniu określonego problemu. Jest on oparty na niepodważalnych dowodach naukowych oraz uznany przez

szerokie grono specjalistów. W sferze usług również stosuje się „złoty standard”, np. w hotelarstwie pozwala on na ustalanie oraz porównanie jakości usług poszczególnych hoteli.

Podobnie jest w edukacji. Obraz dobrej szkoły upowszechniany ostatnio w opinii publicznej jest wyraźnie podporządkowany logice „złotego standardu”. Z badań prowadzonych – między innymi przez Justynę Dobrołowicz (2013, 2016), Eugenię Potulicką (2014), Eugenię Potulicką i Joannę Rutkowiak (2010) można wysnuć wniosek, że w odbiorze społecznym dobra edukacja to taka, która:

- a) jest efektywna;
- b) jej obraz wyłania się z pomiaru wyników kształcenia – np. w postaci wyników badania PISA i innych, zewnętrznych badań efektów kształcenia;
- c) jest podporządkowana retoryce neoliberalnej ideologii, logice rynku;
- d) spełnia marzenia o „obiektywnym” badaniu jej wyników oraz opisanie jej w kategoriach „złotego standardu”.

Bardzo wyraźne są wpływy ideologii „złotego standardu” w szkolnictwie wyższym. Dyskurs ten przenika nasze myślenie oraz sferę codziennych praktyk. Efektem dążenia do wypracowania uniwersalnych, ponadnarodowych i ponadczasowych punktów odniesienia w orzekaniu o wartości efektów pracy naukowej jest wypracowanie systemów parametryzacji (pozwalają one na ustalenie kategorii naukowej jednostek)¹, systemów punktowania publikacji naukowych, tworzenia rozbudowanych wskaźników bibliometrycznych itp. Na podstawie tych – jak wierzą twórcy tych systemów – obiektywnych wskaźników (mimo bardzo poważnych wątpliwości, co do ich rzetelności i trafności²) oraz analiz pokazujących szkodliwość takich rozwiązań w dłuższej perspektywie (Brady, Bates, 2016) tworzy się listy rankingowe uczelni.

Podstawową właściwością dyskursu zmiany, rozumianej jako osiągnięcie założonych standardów, jest uniformizacja. Zakłada się tutaj, że to, co dobre, ma tylko jedną uniwersalną, ponadczasową i ponadnarodową formę. Zmiana oznacza nie tylko dążenie, ale wręcz imperatyw osiągnięcia stanów rzeczy precyzyjnie wyznaczonych przez „złoty standard”.

W procesie ustalania atrybutów „dobra” wykorzystywana jest kategoria doskonałości. Jednak owo „wykorzystywanie” ma bardzo swoisty charakter. Neoliberalizm zawłaszczył filozoficzną ideę doskonałości w ten sposób, że funkcjonuje ona w praktyce jako modna, pozbawiona treści etykieta. Bill Reading w swojej głośniej książce pt. *Uniwersytet w ruinie* trafnie zauważa: „potrzeba doskonałości jest tu czymś, co do czego wszyscy się zgadzamy. A zgadzamy się wszyscy, bo nie jest to żadna ideologia, bo pojęcie to nie ma ani zewnętrznego desygnatu, ani wewnętrznej treści” (Readings, 2017, s. 48). W ten sposób zgadzamy się, że trzeba pisać „doskonałe” teksty, prowadzić „doskonałe” zajęcia, tworzyć „doskonałe” programy oraz sylabusy itp. Tyle tylko, że doskonałość jest tutaj przykładem słowa „wytrycha”. Jest ono całkowicie pozbawione

¹ Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych, *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*, 2016, poz. 2154.

² Krytyczne, pogłębione analizy sposobu tworzenia rankingów przedstawia między innymi Bill Readings (2017).

treści. Ma – co najwyżej – pewne zewnętrzne punkty odniesienia. Są nimi uniwersalne, wystandaryzowane i wymierne wskaźniki przyjmujące postać ilościowych parametrów. Pretendują one do statusu standardów jakości – tym bardziej, że status ten legitymizuje obowiązujące prawo. Wspomniane standardy stanowią treść przepisów prawa, które – w swojej intencji – ma wymusić „projakościową” zmianę w systemie edukacji oraz w szkolnictwie wyższym.

W szkolnictwie wyższym „projakościowa” zmiana oznacza odejście od klasycznej formuły uniwersytetu rozumianego jako świątynia wiedzy i przekształcenie go w ponadnarodową, biurokratyczną korporację. Praca w nim oraz zarządzanie mają być dokładną kalką procedur wypracowanych w korporacjach. Trzeba w nim zaadoptować korporacyjne, podporządkowane koncepcji nowego publicznego zarządzania (*The New Public Management*) (por. Broucker, De Wit, 2013), procedury zarządzania i zapewniania jakości, zadbać o „komercjalizację” wyników badań, wymusić konkurencyjność itp.

Sygnalizowane wyżej zjawiska nadają specyficzny charakter myśleniu i działaniu, które ma urzeczywistniać zmianę edukacyjną. Decyzje podejmuje się często na podstawie danych o miejscu w rankingu (przykładem takiego rankingu w oświacie są wyniki badań PISA, w szkolnictwie wyższym – miejsce polskich uczelnie na liście szanghajskiej). Upowszechnia się wiarę, że droga do „projakościowej” zmiany prowadzi przez konkurencję. Akademyści muszą uczestniczyć w „wyścigu” o możliwie najwyższą kategorię naukową swojej jednostki, zabiegać o wysoki indeks cytowań oraz wierzyć w to, że system punktowania publikacji jest rzeczywiście w pełni trafny i rzetelny wskaźnikiem ich rzeczywistej wartości.

W omawianym tu dyskursie zmiany wykorzystuje się wiele modeli i koncepcji ewaluacji. Co więcej zmiana traktowana jako osiągnięcie przyjętych standardów sprzyja karierze bardzo wielu kadłubowych modeli i form ewaluacji – wśród nich szczególnie pseudoewaluacji oraz quasi-ewaluacji (por. Stufflebeam, 2001).

OBSZARY NIETYKORZYSTANYCH SZANS

Na podstawie przedstawionych wyżej analiz można sformułować tezę, iż ewaluacja rzadko współcześnie jest wykorzystywana w procesie przygotowania oraz wdrażania zmian w edukacji, które rzeczywiście służą dobru jednostek oraz zbiorowości. Sporadycznie też jest wykorzystywana w dziele zmiany „logiki tworzącej edukację” (Klus-Stańska, 2013). Lista obszarów niewykorzystanych szans w tej dziedzinie jest obszerna. Można ich poszukiwać w obrębie dziedzin zainteresowań współczesnej ewaluacji edukacyjnej. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na następujące obszary:

- polityka edukacyjna,
- programy i procesy edukacyjne,
- praca instytucji edukacyjnych (szkoły i placówki),
- praca nauczyciela.

Ewaluacja polityki edukacyjnej w Polsce praktycznie nie istnieje. Politycy, którzy są odpowiedzialni za wydawanie publicznych pieniędzy na takie cele, nie są zainteresowani zlecaniem lub inspirowaniem środowisk akademickich (a tak się dzieje w krajach

o zakorzenionych tradycjach demokratycznych) do prowadzenia profesjonalnych ewaluacji, skierowanych na:

- a) opis skutków, jakie przynosi realizacja określonej polityki,
- b) ustalenie przyczyn i okoliczności wyjaśniających formy, w jakich ujawniają się w praktyce życia społecznego skutki określonych decyzji politycznych,
- c) zebranie rzetelnych danych, które mogą być podstawą do naukowej krytyki polityki edukacyjnej.

Tymczasem istnieje w tej dziedzinie doskonały punkt wyjścia w postaci prac polskich pedagogów, w których kwestie polityki oświatowej znajdują się w centrum uwagi (por. Gęsicki, 1993; Giroux, Witkowski, 2010; Nowosad, 2011; Przyszczypkowski, 1999, 2012; Śliwerski, 1998, 2009, 2015; Kwaśnica, 2014; Kwieciński, 2002; Matynia, 2008; Melosik, Szkudlarek, 2010). Mogą być one znakomitym punktem wyjścia w projektowaniu ewaluacyjnych badań polityki edukacyjnej na wielu jej szczeblach. Warunkiem koniecznym jest jednak dobra wola i dialog akademii (akademików) oraz polityki (polityków).

W powiaskach znajduje się również ewaluacja programów. W sytuacji, kiedy dominują w praktyce dwie „fale” ewaluacji – ewaluacja oparta na dowodach naukowych (*evidence-based evaluation*) oraz nurt podporządkowany ideologii „złotego standardu” i metodologii eksperymentalnej (RTC) (Vedund, 2010) – pojawiają się badania, które rzadko mają w centrum uwagi cele rozwojowe oraz poznawcze (por. Nowotniak, 2017). Nie ma też większego zapotrzebowania na demokratyczną, deliberatywną ewaluację programów, ewaluację inkluzywną i partycypacyjną – podejścia, które są bardzo dobrze opisane w bogatej literaturze przedmiotu (por. Ryan, 2005; Grzesiak, 2008; Mertens, 1999; Hogan, 2009; Cousins, Earl, 1992; Kamińska, 2014; Norris, 2015; Jaskuła, Korporowicz, 2014; Korporowicz, 2011, 2013).

W sferze badania działalności instytucji edukacyjnej, w porównaniu z pozostałymi dziedzinami zastosowań ewaluacji, sytuacja jest nieco lepsza. W Polsce funkcjonuje od 2009 roku System Ewaluacji Oświaty (SEO). Nawiązuje on do międzynarodowych rozwiązań w sferze inspekcji szkolnej, które mają uchronić edukację przed wpływami neoliberalnej ideologii oraz stworzyć klimat dla ewolucyjnego rozwoju każdej z placówek zarówno z osobna, jak i całego systemu (Mazurkiewicz, 2010, 2012).

W wielu krajach europejskich podjęto podobne, aczkolwiek dalej idące, próby rozwiązania problemu zawłaszczania edukacji przez neoliberalną ideologię „złotego standardu”. Jako przykład może posłużyć Szkocja. Wprowadzono tam w 2010 roku system, w którym odrzucono uniwersalne, korporacyjne systemy zapewniania jakości na rzecz rozwiązania, w którym rozwój szkoły został określony jako „droga do doskonałości” (*journey to excellence*)³

W dyskursie jakości traktowanej jako doskonałość wyróżniono pięć obszarów:

- uczenie się i nauczanie,
- wizja i przywództwo,
- partnerstwo,

³ Bogate materiały na temat założeń oraz procedur funkcjonowania tego system są zamieszczone na stronie: <https://education.gov.scot/> [dostęp: 1.10.2017].

- ludzie,
- kultura i etos.

W każdym z nich, przyjmując, że droga rozwoju szkoły jest drogą od szkoły dobrej do szkoły doskonałej, zdefiniowano szereg wartości, stanowiących rodzaj punktu odniesienia w zbiorowej refleksji nad atrybutami każdego z pięciu wymienionych wyżej obszarów. W uznawanym wspólnie za kluczowy obszarze nauczania i uczenia się przyjęto, że takimi atrybutami są między innymi:

- traktowanie uczenia się jako procesu indywidualnego rozwoju każdego z uczniów,
- promocja aktywnego uczenia się,
- uwzględnianie indywidualnych potrzeb i właściwości uczenia się każdego z uczniów,
- dokumentowanie i refleksja nad osiągnięciami uczniów,
- komunikowanie wyników nauczania.

Warto podkreślić, że nie traktuje się wspomnianych atrybutów jako rodzaju gorsetu czy zamkniętego systemu, poza który wychodzić nie można. Zestaw ten jest otwarty w tym sensie, że reaguje na dynamiczne zmiany zachodzące w świecie oraz czerpie ze współczesnej wiedzy i doświadczeń na temat sztuki nauczania.

Podstawowym problemem efektywnego funkcjonowania systemu ewaluacji w polskiej edukacji są trudności z zakorzenieniem się praktyk ewaluacyjnych w kulturze szkoły. Dotyczy to szczególnie autoewaluacji i ewaluacji wewnętrznej. Trzeba stale przypominać, że ewaluacja występuje w praktyce w dwu postaciach. Po pierwsze – przyjmuje ona postać praktycznej i krytycznej refleksji nad tym, jakie działania warto podejmować w przyszłości, jakie rezultaty przyniosły te poprzednie, czego można oczekiwać od tych, które zamierza się podjąć. Podkreślają to dobitnie William Shadish i Jason Luellen. W ich rozumieniu cechą ewaluacji jest to, że:

jest nieodłączną częścią składową procesu rozwiązywania problemu. Proces ten obejmuje (a) identyfikację problemu, (b) generowanie alternatywnych rozwiązań skierowanych na redukcję jego symptomów, (c) ocenę tych rozwiązań, (d) wybór i wykorzystywanie w przyszłości tych działań, które są satysfakcjonującym rozwiązaniem problemu. Jako istoty ludzkie zawsze będziemy stawiali czoła problemom, których rozwiązanie wymagać będzie ewaluacji, po to, by można było podjąć efektywne działania (Shadish, Luellen, Baker, 2005).

Ewaluacja nie jest w żadnym przypadku oceną czy wyrafinowaną formą kontroli. Niestety w praktyce, z uporem godnym lepszej sprawy, przyprawia się jej gombrowiczowskie „gęby” (Mizerek, 2010).

UWAGI KOŃCOWE

Proces zakorzeniania się ewaluacji w Polsce jest bardzo powolny. Towarzyszy mu szereg zjawisk, które mogą budzić zdziwienie znawców tej problematyki. Pozostaje jednak szczypta nadziei, że teoria i metodologia ewaluacji, niewątpliwie „wiano”, jakie

wniosła pedagogika do nauk społecznych, zostanie szerzej i sensowniej wykorzystywane w trakcie projektowania i wprowadzania zmiany. By jednak tak się stało, trzeba – jak sądzę – odrobić kilka lekcji z historii. Uczą one, że miejscem, gdzie powstają nowe idee w tej sferze, jest uniwersytet. Bez wsparcia ze strony środowisk akademickich – w tym szczególnie pedagogów – trudno jest zakładać, że „drzewo ewaluacji” oprze się wichrom zmian wprowadzanych przez licznych, łasych na poklask wyborców, reformatorów. W czasach, które Umberto Eco określa słowami Dantego – *Pape Satan aleppe*, może się tak niestety zdarzyć.

BIBLIOGRAFIA

- Brady, N., Bates, A. (2016). The standards paradox: How quality assurance regimes can subvert teaching and learning in higher education. *European Educational Research Journal*, 15(2), 155–174.
- Broucker, B., De Wit, K. (2013). Liberalisation and privatisation of higher education in flanders: Passing the point of no return? A case study. *European Educational Research Journal*, 12(4), 513–524.
- Chelimsky, E. (1997). Thoughts for a New Evaluation Society. *Evaluation*, 3(1), 97–109.
- Cousins, J.B., Earl, L.M. (1992). The Case for Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397–418.
- Dobrołowicz, J. (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Impuls.
- Dobrołowicz, J. (2016). *Konstruowanie obrazu edukacji w polskiej prasie codziennej. Na przykładzie „Gazety Wyborczej”*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.
- Eco, U., (2017), *Pape Satan aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Eisner, E.W. (1978). *Educational connoisseurship and criticism: New evaluation approaches*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gęsicki, J. (1993). *Gra o nową szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giroux, H.A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Impuls.
- Groewald, M. (2013). Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 21–35.
- Grzesiak, J. (2008). Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Dialog w ewaluacji – ewaluacja w dialogu* (s. 89–97). Kalisz–Konin.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, Inc.
- Hogan, L.R. (2009). The historical development of programme evaluation: Exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, II(4), 1–10.
- House, E., Howe, K. (2000). Deliberative democratic evaluation. W: L. DeStefano, K. Ryan (red.), *Evaluation as a democratic process: Promoting inclusion dialogue, and deliberation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Jaskuła, S. (2012). Ewaluacja rozwojowa jako wyzwanie współczesnego systemu edukacji. *Zarządzanie Publiczne*, 3(19).
- Jaskuła, S. (2013). Pedagogika ewaluacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 45–55.
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2014). Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej. *Ruch Pedagogiczny*, 2.
- Kamińska, A. (2014). Ewaluacja jako element organizacji uczącej się. *Studia Pedagogiczne*, 24.
- Klus-Stańska, D. (2013). Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 71–90.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy*. Kraków: Grupa Tomani.
- Korporowicz, L. (2013). Społeczna etyka ewaluacji. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 35–45.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwaśnica, R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. W: D. Tawley (red.), *Curriculum Evaluation Today* (s. 125–138). London: Macmillan.
- Matynia, E. (2008). *Demokracja performatywna*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mazurkiewicz, G. (2010). Po co szkołom ewaluacja? W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia* (s. 9–18). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2012). Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Zasady i wartości. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji* (s. 13–36). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Melosik, Z., Szkudlarek, T. (2010). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Impuls.
- Mertens, D.M. (1999). Inclusive evaluation: implications of transformative theory for evaluation. *American Journal of Evaluation*, 20(1), 1.
- Mizerek, H. (2010). „Twarze” i „gęby” ewaluacji – perspektywa naukowa. W: E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Autoewaluacja w szkole* (III, s. 167–177). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Mizerek, H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne*, 1(33), 1–16.

- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Impuls.
- Norris, N. (2015). Democratic evaluation: The work and ideas of Barry MacDonald. *Evaluation*, 21(2), 135–142.
- Nowosad, I. (2011). Od zmian w szkole do zmiany szkoły. O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. *Studia Pedagogiczne*, LXIV, 27–42.
- Nowotniak, J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Impuls.
- Nowotniak, J. (2013). Badania etnograficzne z elementami wizualnymi w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. *Opuscula Sociologica*, 4, 17–31.
- Nowotniak, J. (2017). Miejsce, swoistość, metodologiczna różnorodność badań ewaluacyjnych w pedagogice – konsekwencje dla pedagogiki. W: D. Kubinowski, M. Chutorzański (red.), *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: Konsekwencje metodologiczne* (s. 221–236). Kraków: Impuls.
- Potulicka, E. (2014). *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronaldzie Reagana do Baracka Obamy*. Kraków: Impuls.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Przyszczykowski, K. (1999). *Edukacja dla demokracji: strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Toruń: Edytor.
- Przyszczykowski, K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Readings, B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Ryan, K. (2005). Democratic Evaluation Approaches for Equity and Inclusion. *The Evaluation Exchange*, XI(3), 2–3.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. W: R. Tyler, R.M. Gagne, M. Scriven (red.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39–83). Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M. (1996). The Theory behind Practical Evaluation. *Evaluation*, 4(2), 393–404.
- Shadish, W.R., Luellen, J.K., Baker, A. (2005). History of Evaluation. W: S. Mathison (red.), *Encyclopedia of Evaluation* (s. 184–187). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, (89), 7–95.
- Szyling, G. (2013). Diagnostyka i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64).
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę. Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji: dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Impuls.

- Torgerson, D., Torgerson, C. (2008). *Designing randomised trials in health, education and the social sciences: an introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Vedung, E. (2010). Four Waves of Evaluation Diffusion. *Evaluation*, 16(3), 263–277.

SKETCHING LOST OPPORTUNITIES: EVALUATION CONFRONTING QUESTIONS ABOUT THE PRESENT AND CHANGE.

ABSTRACT: Asking about the present and the change, it is difficult to ignore data provided by evaluation research. The evaluation, intended to study the value of the action undertaken, is conducive to helping the decision-making process. Unfortunately, in practice, we rarely deal with the full use of evaluation capabilities. The purposes of this article are (a) to analyze the reasons evaluation is so rarely used in the process of social change; (b) to identify areas of modern education in which evaluation is used inadequately; and (c) to identify approaches and theories of evaluation ignored by neoliberal ideology.

KEYWORDS: educational evaluation; social change; educational policy; neoliberal discourse of change