

Monika Maciejewska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: monika.maciejewska@uwm.edu.pl

EWALUACJA W POLSKICH SZKOŁACH — MIĘDZY PRZYMUSEM A DIALOGIEM

Abstract

Evaluation in Polish schools — between coercion and dialogue

This paper attempts to examine in detail several years of experience stemming from the introduction of evaluation to Polish schools. In order to understand the practice of evaluation implemented in schools, the focus of attention here is the search for educational discourses within this field and discussions conducted by practitioners. Attention is paid primarily to those who manage schools, i.e. headmasters, because they are particularly connected with evaluation processes in schools due to their administrative function. Thus, their statements posted on one of Internet forum have been analyzed.

Keywords: evaluation in schools, responsive constructivist evaluation, self-evaluation, discourse analysis

Streszczenie

Opracowanie jest próbą bliższego przyjrzenia się kilkuletnim doświadczeniom wprowadzania ewaluacji w obszar polskiego szkolnictwa. Próbując lepiej zrozumieć praktykę ewaluacji realizowanej w szkołach, skupiono się na poszukiwaniu dyskursów edukacyjnych toczonych w tym obszarze przez praktyków. Uwagę skierowano przede wszystkim na grupę osób kierujących szkołami, czyli ich dyrektorów, przez swoją funkcję szczególnie związanych z ewaluacją w szkole. Analizie poddano ich wypowiedzi zamieszczone na jednym z forów internetowych.

Słowa kluczowe: ewaluacja w szkole, ewaluacja dialogiczna, autoewaluacja, analiza dyskursu

W ciągu kilku ostatnich lat realizowania ewaluacji w polskiej oświacie wielokrotnie zadawałam sobie pytania o to, jaką postać może ona przybierać w praktyce i co można zrobić, aby badania ewaluacyjne realnie wykonywane w szkołach były skuteczne, przynosiły wymierne efekty widoczne dla społeczności szkolnych. Próby odpowiedzi na te i wiele innych pytań dotyczących kondycji i przyszłości ewaluacji przyjmowały różną postać, a nie bez znaczenia dla ich kształtu

był moment, w którym się pojawiały. Na początku moich spotkań z ewaluacją wizja jej rozwoju nacechowana była entuzjazmem neofity, przekonanego o tym, że dobra idea sama się obroni, a ludzie zmuszeni/zachęceni do jej poznania i zastosowania szybko docenią jej pozytywne aspekty. Z upływem czasu odpowiedzi stawały się bardziej zdystansowane, uwzględniające wiele barier występujących w społecznościach szkolnych bezpośrednio „dotkniętych” ewaluacją. Dominowało w nich niesłabnące przekonanie o wartości badań ewaluacyjnych i ich potrzebie w obszarze działań edukacyjnych, ale towarzyszyło im już przeświadczenie o konieczności intensywnej pracy warsztatowej z nauczycielami i dyrektorami szkół, której efektem może być początek kultury ewaluacyjnej w poszczególnych placówkach. Zaproszenie do dyskusji nad praktyką edukacyjną oraz poszukiwaniem ścieżek jej rozwoju spowodowało mnie do kolejnej próby przyjrzenia się realiom ewaluacji w polskich szkołach i zastanowienia nad możliwościami wykorzystywania jej jako mechanizmu wspierającego uczenie się i rozwój poszczególnych placówek.

Tym razem główną płaszczyzną, na której chcę szukać odpowiedzi, jest próba wsłuchania się w dyskusje prowadzone wokół i o ewaluacji. Interesuje mnie przede wszystkim głos przedstawicieli społeczności szkolnych. Głos, który pojawia się w momencie spotkania się opracowanego w ramach Systemu Ewaluacji Oświaty (SEO) teoretyczno-praktycznego schematu (będącego przełożeniem założeń urzędowego rozporządzenia dotyczącego nadzoru pedagogicznego¹ na konkretne zadania) z rzeczywistością tysięcy polskich szkół, które testują na sobie wdrażanie ewaluacji. W takich momentach, jak to określa Kazimierz W. Friske, „często «rzeczywistość skrzeczy»” [za: Kasprzak, Mizerek, 2011: 68]. Moim zamiarem jest krótkie (co wynika z formalnych ograniczeń opracowania) przyjrzenie się dwóm nurtom dyskursu toczonego wokół ewaluacji związanej ze zmianami w nadzorze pedagogicznym. Pierwszy z nich, który określam jako główny (dominujący, poprawny), pokazuje założenia teoretyczne sytuowane u podstaw wprowadzanej ewaluacji oraz proponuje rozwiązania praktyczne, określające tryb jej wdrażania. Drugi, który nazywam szkolnym (ukryty, niejawny), jest trudny do uchwycenia, ponieważ przebiega w bezpośrednich relacjach pomiędzy członkami społeczności szkolnych, nie ma też wyraźnego oddźwięku na szerszym forum. Wybrzmiewa jednak jako pomruk niechęci czy niezadowolenia. Celem prezentowanej w opracowaniu analizy jest znalezienie klucza do pełniejszego zrozumienia rzeczywistości funkcjonowania ewaluacji w szkołach, a poprzez to ulepszenia propozycji rozwiązań skierowanych do placówek edukacyjnych, czy może raczej wspólne ich wypracowywanie.

¹ Mowa tu o Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.

Ewaluacja i jej wdrażanie w szkołach — główny nurt dyskursu

Wokół procesów istotnych dla zmian w różnych obszarach życia społecznego ogniskują się dyskursy², rozumiane nie tylko jako działania opisujące rzeczywistość, ale przede wszystkim nadające jej znaczenie i posiadające moc sprawczą. Ewaluacja w edukacji niewątpliwie należy do takich procesów. Podejmując próbę uporządkowania działań pojawiających się w obszarze ewaluacji edukacyjnej w Polsce, Henryk Mizerek zaproponował wyróżnienie trzech okresów jej rozwoju: „ery milczenia” (do 1993 roku), „czasu reform” (lata 1993–2009) oraz „czasu krzepnięcia” (po 2009 roku) [por. Mizerek, 2016]. Istotny dla niniejszego opracowania trzeci z wyróżnionych okresów został scharakteryzowany jako obiecujący pod wieloma względami. Za moment przełomowy uznano powstanie Systemu Ewaluacji Oświaty, jako całościowego podejścia do wprowadzanego w Polsce nowego sposobu sprawowania nadzoru pedagogicznego, w którym jedno z głównych miejsc zajmuje ewaluacja. Autor zwrócił także uwagę na zwiększenie zainteresowania kwestiami ewaluacji edukacyjnej wśród akademików i badaczy oraz na otwierające się możliwości publikowania związanych z nimi opracowań w prestiżowych czasopismach pedagogicznych. Pojawiły się zatem warunki bardzo korzystne dla prowadzenia rozbudowanego, wielopłaszczyznowego dyskursu o ewaluacji. Warto jednak przypomnieć w tym miejscu, że zapoczątkowanie tego okresu jest związane z odgórnym wprowadzeniem ewaluacji jako elementu nadzoru pedagogicznego. Narzucenie nowego trybu działania, wywieranie swoistej presji na placówki edukacyjne skierowało dyskusję, szczególnie w jej pierwszej fazie, na zaznaczanie problematyczności wdrażania nowych rozwiązań. Choć, jak wskazuje Michael Fullan, elementy wywierania presji są niezbędne w procesie przeprowadzania skutecznej zmiany, zapoczątkowania tworzenia nowej rzeczywistości edukacyjnej, to w istotę tego procesu wpisuje się również druga siła – wsparcie. Na podstawie prowadzonych w tym zakresie analiz Fullan twierdzi, że: „Coraz większą mamy pewność, iż zarówno presja, jak i wsparcie są konieczne dla sukcesu w zmianie. Presja bez wsparcia prowadzi do oporu i alienacji, wsparcie bez presji prowadzi do dryfowania lub marnotrawienia zasobów” [za: Potulicka 2001: 28]. Natomiast wsparcie dla szkół, szczególnie w obszarze realizowania ewaluacji wewnętrznej, przez dłuższy czas było zdecydowanie zbyt małe w stosunku do istniejącego zapotrzebowania.

Tryb wprowadzania zmian w nadzorze pedagogicznym zaplanowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej stał się także podstawą do skumulowania

² Pamiętając o filozoficznych korzeniach tej kategorii, budowanych m.in. przez Michela Foucaulta czy Jürgena Habermasa, w prezentowanym opracowaniu ze względu na przyjęte założenia metodologiczne „dyskurs” rozumiany jest za Ruth Woodak jako „działanie językowe w komunikacji pisemnej, wizualnej bądź ustnej, werbalnej bądź niewerbalnej, podejmowane przez aktorów społecznych w konkretnym otoczeniu, określonym przez reguły, normy i konwencje społeczne” [Woodak, Krzyżanowski, 2011: 16]. Definicja ta koresponduje ze wskazaniami Teuna A. van Dijka, który przedstawia dyskurs jako zdarzenie komunikacyjne i wyróżnia w nim trzy aspekty: używanie języka – przekazywanie idei – społecznie usytuowaną interakcję [por. van Dijk, 2001].

głosów/wyznaczenia głównego nurtu dyskursu, który tworzył się wokół Systemu Ewaluacji Oświaty. Motorem napędzającym większość działań dotyczących wdrażania ewaluacji stał się program wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły realizowany przez Uniwersytet Jagielloński w partnerstwie z MEN oraz Ośrodkiem Rozwoju Edukacji (ORE) i Erą Ewaluacji. W ramach tego projektu poszukiwano wiodących teorii ewaluacji, które mogłyby stanowić podstawę do budowania rozwiązań uwzględniających specyfikę i potrzeby polskiego systemu oświatowego, tworzone schematy działania w obszarze ewaluacji zewnętrznej i wytyczne dla ewaluacji wewnętrznej, narzędzia badawcze, platformę internetową wspierającą zbieranie i analizę danych ilościowych, ale przede wszystkim zarysowywano i wyjaśniano w sposób wiążący zadania wynikające z ustaleń zawartych w ministerialnym rozporządzeniu. Stworzono w ten sposób pewien obowiązujący nurt dyskursu dotyczący ewaluacji edukacyjnej o tyle interesujący, że uwzględniający wielość podejść, pozostawiający przestrzeń do ciągłej wymiany zdań, refleksji, a w rezultacie stopniowego dojrzewania i przemian wewnątrz tegoż nurtu. Najbardziej spektakularnym wynikiem takiego właśnie procesu jest zmiana definicji ewaluacji zawartej w ministerialnym rozporządzeniu dotyczącym nadzoru pedagogicznego, pierwotnie wskazującej, że jest to „praktyczne badanie oceniające przeprowadzane w szkole lub placówce” w roku 2009 [Rozporządzenie MEN z dn. 7.10.2009 r.], na bardziej precyzyjne i zgodne ze współczesnymi kierunkami teoretycznymi określenie jej jako: „proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę; wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce” w roku 2015 [Rozporządzenie MEN z dn. 27.08.2015 r.].

Ze względu na brak głębszych korzeni badań ewaluacyjnych w Polsce³ poszukiwano inspiracji w teoriach amerykańskich i zachodnioeuropejskich⁴, a przede wszystkim w obszarze tzw. czwartej generacji ewaluacji. Jaap van Lakerveld, w swym opracowaniu zamieszczonym w jednym z czterech zbiorów zawierających podstawy koncepcji wdrażania ewaluacji w polskiej oświacie⁵, zauważył, że „Ewaluacja i uczenie się obrały ten sam kierunek rozwoju poprzez erę behawioryzmu i erę kognitywizmu, prowadząc ostatecznie do obecnego ujęcia w aspekcie konstruktywizmu społecznego” [van Lakerveld, 2010: 73]. Odniesiono się więc

³ Choć niewątpliwie warto w tym miejscu wspomnieć o znaczących i zdecydowanie wyprzedzających swoje czasy pracach Floriana Znanieckiego z początków XX wieku, odnoszących się do zmian społecznych i wynikającej z nich konieczności zmian edukacyjnych. Jako podstawę zmian edukacyjnych autor wskazywał profesjonalną i systematyczną analizę wartości działań podejmowanych w tym zakresie [por. Znaniecki, 1998].

⁴ Obecnie można polecić już polskojęzyczne opracowania przedstawiające rozwój studiów ewaluacyjnych na świecie i w Polsce, m.in. opracowanie prof. H. Mizerka pt. *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje* [2017].

⁵ Mowa tu o czterech monografiach zbiorowych pod wspólnym tytułem *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym* opatrzonych podtytułami: *Konteksty, Autonomia, Odpowiedzialność, Refleksje*, redagowanych przez G. Mazurkiewicza, wydanych w latach 2010–2011.

przede wszystkim do ewaluacji dialogicznej, w tym do podejścia określanego jako *responsive evaluation*, zapoczątkowanego przez Roberta Stake'a i kontynuowanego m.in. przez Jennifer Greene, Berry'ego MacDonalda i Ernesta R. House'a, które, jak twierdzi Henryk Mizerek, należy do najbardziej teoretycznie i metodologicznie dojrzałych nurtów ewaluacji edukacyjnej [za: Mizerek, 2017: 30], oraz do ewaluacji demokratycznej, prezentowanej m.in. w opracowaniach Berry'ego MacDonalda [1976] i Helen Simons [1987].

Wykorzystanie przesłanek wynikających z tych teorii do konstruowania i przeprowadzania badań ewaluacyjnych okazało się jednak problematyczne. Kwestie sporne dotyczyły przede wszystkim ewaluacji zewnętrznej, w ramach której ministerstwo chciało poznać poziom realizowania przez poszczególne placówki wymagań, jakie zostały przed nimi postawione. Oznaczało to konieczność zawarcia w raporcie końcowym z ewaluacji oceny działania placówki (wyrażanej w pięciopunktowej skali). Pojawił się zatem zdecydowany rozdźwięk pomiędzy ideami dialogiczności i demokratyczności, które propagowały partycypację i podmiotowe uczestnictwo członków społeczności szkolnej w badaniach, a rzeczywistą dominacją badań ilościowych, pozostawiających uczniów, nauczycieli, dyrektorów, rodziców i wszystkie osoby wspomagające pracę szkoły w roli przedmiotowo traktowanych respondentów. Ewaluacja budowana na paradygmacie konstruktywistycznym w badaniach społecznych zdecydowanie bardziej współgra z działaniami autoewaluacyjnymi realizowanymi w związku z potrzebami szkoły, w których nie występuje element porównywania ich do przyjętego wzorca. Interesujące rezultaty takiego stosowania ewaluacji czwartej generacji pokazali już w 2008 roku wrocławscy badacze Sławomir Krzychała i Beata Zamorska [2008]. Choć do prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkołach dyrektorzy zostali zobowiązani w ramach tego samego rozporządzenia, od początku nie była ona traktowana równorzędnie, a szkoły przez dłuższy czas musiały samodzielnie zmagać się z nowym zadaniem. W kolejnych latach trwania projektu element ten był wzmocniany, jednak trudny dla szkół moment wprowadzenia ewaluacji mógł się przyczynić do pozostawienia związanych z nią zadań w obszarze działań pozornych [Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013].

Główny nurt dyskursu o ewaluacji w oświacie był moderowany i systematycznie rozwijany w ramach projektu SEO. Uwzględniano w nim trzy główne obszary: teoretyczny, metodologiczny oraz metodyczny. Wynikają one ze specyfiki ewaluacji jako społecznego badania stosowanego, które uwzględniając poprawność badawczą, skierowane jest przede wszystkim na użyteczność praktyczną. Kwestie badawcze i metodologiczne wzbogacono o wątki autoewaluacyjne i analizy materiału badawczego uzyskanego w wyniku prowadzonych w szkołach ewaluacji zewnętrznych. Wskazania dotyczące bezpośredniej realizacji ewaluacji były przedstawiane w poradnikach, przewodnikach po wymaganiach państwa w stosunku do szkół czy zbiorach dobrych praktyk. Elementem dynamizującym podejmowane dyskusje były coroczne konferencje o zasięgu międzynarodowym, skierowane zarówno do teoretyków, jak i praktyków (dyrektorów, nauczycieli, pracowników kuratoriów itd.). W ich rezultacie powstawały publikacje zbierające najbardziej

interesujące głosy prelegentów i dyskutantów. Powoływano się w nich często na zagraniczne doświadczenia i autorytety.

Głosy naukowców, akademików, badaczy zjawisk edukacyjnych były w tym czasie bardzo rozproszone. Niektóre z nich odnosiły się bezpośrednio do założeń i rozwiązań przedstawianych przez SEO, stawiając pytania o zasadność i wartość nowego nadzoru pedagogicznego [por. Śliwerski, 2013] czy zaznaczając pułapki podejścia biurokratycznego [Piekarski, 2011]. Inne zawierały raczej próby sytuowania ewaluacji edukacyjnej w obszarze szeroko rozumianych badań pedagogicznych i pojawiały się najczęściej w znaczących polskich czasopismach podejmujących kwestie edukacji, takich jak „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, „Problemy Wczesnej Edukacji” czy „Forum Oświatowe”.

Zarówno opisy podstawowych wątków ewaluacji, jak i interpretacje związanych z nią schematów działania podejmowane przez SEO nie tylko stanowiły wiodący, najbardziej dynamiczny dyskurs w tym obszarze, ale przede wszystkim tworzyły podstawy obowiązującego trybu wprowadzania ewaluacji do szkół. To automatycznie czyniło zawarte w nim teorie, podejścia i rozwiązania praktyczne atrakcyjnymi i znanymi wśród przedstawicieli społeczności szkolnych – dyrektorów, nauczycieli, a nawet rodziców i uczniów.

Ewaluacja w szkołach — analiza dyskursu praktyków

W bogatej ofercie działań projektowych, tworzących od podstaw System Ewaluacji Oświaty, nie brakowało także miejsca na komentarze i argumenty praktyków realizujących ewaluację w szkołach. Niemniej w wielości głosów podejmujących ten dyskurs wypowiedzi pochodzące bezpośrednio ze szkół wybrzmiały dosyć słabo. A najbardziej ważne dialogi, istotne dla realizacji badań ewaluacyjnych w poszczególnych placówkach, toczyły się w ich wnętrzu, bezpośrednio angażując dyrektorów i nauczycieli. Spontaniczne dyskusje z nauczycielami podejmowane przeze mnie przy różnych okazjach (np. studiów niestacjonarnych czy podyplomowych, szkoleń itp.) wskazywały niestety na to, że niejasności i trudności pojawiające się podczas praktykowania ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej tworzą grunt dla działań pozornych w tym obszarze szkolnej aktywności. Jeśli przyjrzymy się bliżej cechom, poprzez które J. Lutyński charakteryzuje działania pozorne: „– oficjalnie uznaje się je za istotne dla realizacji ważnego społecznie celu; – celu tego faktycznie nie realizują; – o ich nieprzydatności powszechnie wiadomo w danej zbiorowości; – jest to wiedza prywatna, oficjalnie nieuzupełniona; – ich rzeczywista funkcja polega na samym ich istnieniu; – zawierają zawsze jakiś element fikcji, odnoszący się do ich przebiegu czy celu” [za: Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013: 33], to bez trudu odnajdziemy w nich echo nauczycielskich opinii o ewaluacji. Centralistyczny sposób wprowadzenia ewaluacji do szkół z powodzeniem może natomiast uruchamiać mechanizmy pozornego działania, związane m.in. z obowiązkowym wykonawstwem przepisów, które uważane są za niezyciowe lub tylko rzekomo pragmatyczne. Podobne kontrowersje wokół ewaluacji ujawniają wyniki badań nad wdrażaniem

i wykorzystywaniem nowego elementu nadzoru pedagogicznego, prowadzone poza głównym nurtem badań projektowych SEO w środowiskach edukacyjnych. Za przykład mogą posłużyć badania prowadzone przez Danutę Elsner i Krzysztofa Bednarka [por. Elsner, Bednarek, 2012] czy projekt badawczy zrealizowany przez zespół Instytutu Badań Edukacyjnych [por. Wasilewska i in., 2014]. W obu przypadkach odnotowano negatywne odniesienie emocjonalne do badań ewaluacyjnych, dominujące w wypowiedziach przedstawicieli społeczności szkolnych, oraz powolny proces budowania zaufania do tego działania, oparty przede wszystkim na pozytywnych osobistych doświadczeniach.

W tym kontekście interesująca wydaje się możliwość bliższego przyjrzenia się praktycznym dyskursom edukacyjnym, które w ujęciu interakcyjnym można zdefiniować jako rodzaj „zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo mówi, w jakiej sytuacji i w jakim celu” [Grabias, 1997: 26]. Dyskursy te odbywają się właśnie między praktykami: uczestnikami edukacji, nauczycielami, dyrektorami, instytucjami oświatowymi itp. W tym wypadku szczególnie interesujące są teksty i wypowiedzi występujące w sytuacjach naturalnych, traktujące o bezpośrednim odniesieniu uczestników dyskursu do badań ewaluacyjnych i ich realizacji w szkole. Poszukując materiału badawczego, kierowałam się dwoma istotnymi kryteriami: wyodrębnienia grupy osób prowadzących dyskurs („kto mówi”) oraz sytuacji, w której się on odbywa („gdzie mówi”). Analizując opracowania rekapitulujące kolejne doświadczenia związane z wprowadzaniem ewaluacji do szkół, zwróciłam uwagę na wnioski podkreślające znaczenie postawy dyrektorów dla praktyki ewaluacyjnej. Zarówno obserwacje czynione podczas szkoleń dla nauczycieli i osób zarządzających szkołami [por. Borek, Siejewicz, 2014], jak i badania autoewaluacyjne projektu SEO [por. Kasprzak, Mizerek, 2011] wskazują na głos dyrektora jako wręcz decydujący o skuteczności podejmowania ewaluacji w placówce.

Dyrektor buduje klimat wokół ewaluacji (i wokół wszelkich innych kwestii istotnych dla szkoły). Jeśli dyrektor dostrzega wartość ewaluacji, to nauczyciele zaczynają także jej poszukiwać (o ile wcześniej jej nie widzieli). Jeśli dyrektor dyskredytuje ewaluację lub nie rozumie jej wartości dla szkoły/placówki, są małe szanse, by ewaluacja stała się pozytywnym uczącym doświadczeniem dla nauczycieli i reszty szkolnej społeczności [Borek, Siejewicz, 2014: 195].

Powyższe wnioski stały się punktem wyjścia do określenia „uniwersum możliwych tekstów” [Woodak, Krzyżanowski, 2011: 59], a w kolejnych krokach – konstruowania korpusu danych. Wykorzystując schemat budowania korpusu „od góry” (*top down approach*) [Woodak, Krzyżanowski, 2011: 59], za materiały, które będą stanowić źródło danych w niniejszym projekcie, przyjąłam wypowiedzi dyrektorów biorących udział w dyskusji o ewaluacji w ramach Forum OSKKO, zamieszczone na internetowej stronie Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty [<http://www.oskko.edu.pl>]. Są to wypowiedzi zapisane w latach 2010–2016 w pięciu wątkach: ewaluacja, ewaluacja zewnętrzna, ewaluacja wewnętrzna, ewaluacja całościowa, ewaluacja problemowa, w sumie 348 wypowiedzi.

Miejsce, w którym toczy się badany przeze mnie dyskurs, oraz sposób jego zapisu wskazują na jego medialny charakter. Dyskurs medialny – według Małgorzaty Lisowskiej-Magdziarz – to „zespół sposobów celowego, nieprzypadkowego używania języka do komunikowania informacji, opinii, wartości, koncepcji, poglądów na różne tematy” [Lisowska-Magdziarz, 2006: 16]. Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, za analizę dyskursu medialnego czy – bardziej precyzyjnie określając metodę ze względu na specyfikę zebranego materiału – analizę dyskursu w mediach uznamy odkrywanie i opisywanie, w jaki sposób dyskurs wyraża różne interesy grup i osób, oraz badanie, w jaki sposób dyskurs ujawnia nierówny dostęp jednostek i grup do wiedzy, możliwości wyrażania własnych interesów czy możliwości wypowiedzenia się. W analizie dyskursu chodzi nie tylko o poznanie i opis, lecz także o budowanie na jego podstawie refleksji, a nawet zmiany rzeczywistości społecznej [Lisowska-Magdziarz, 2006: 10]. Wskazuje to na złożoność metody i ujawnia jej wielowymiarowość, a co za tym idzie – potencjał do pogłębionego oglądu skomplikowanych i niejednoznacznych zjawisk społecznych.

Prezentowana analiza wykorzystuje tylko nieliczne metody z szerokiej gamy możliwości i ma niewielki zasięg. Celem podjętych badań była identyfikacja dyskursów prowadzonych przez dyrektorów placówek oświatowych na wybranym forum internetowym. Poszukiwałam wspólnych wzorów odbierania, reagowania i działania dyrektorów szkół na nowe wyzwania związane z wdrażaniem ewaluacji, które mogłyby wskazywać na ponadjednostkowe ich regulowanie czy tworzenie wspólnych sfer wskazywanych znaczeń (ocen, sposobów widzenia).

Dyskusja na forum związana z ewaluacją prowadzona była z różnym nasileniem zarówno ze względu na liczbę wpisów, jak i różnorodność podejmowanych wątków. Wyraźnie zaznaczają się dwa okresy zwiększenia dynamiki dyskusji – są to lata 2010–2011 oraz rok 2013. Opierając się na przyjętej metodzie, poddałam analizie praktyki dyskursywne, co pozwoliło na wyodrębnienie trzech typów dyskursów. Wyniki eksploracji przedstawione są w tabeli 1.

Dyskursem dominującym na forum internetowym dyrektorów placówek oświatowych jest zdecydowanie dyskurs organizacyjny obejmujący tematykę ewaluacji zewnętrznej. Dyskurs ten podejmowany jest w odpowiedzi na jawne poszukiwanie przez poszczególnych uczestników forum informacji o ewaluacji, normach i zasadach związanych z jej przeprowadzaniem, ale także próby zidentyfikowania wzorów realizowania tego badania w praktyce. Odpowiada to wielokrotnie werbalizowanemu przeświadczeniu o rozbieżności między teorią a praktyką działań podejmowanych w szkole: „teoretycznie niby wiadomo, ale jak to wygląda w praktyce...” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2011]. Pojawiające się pytania inicjujące dyskusję przyjmują różne postaci: „Mam wyznaczoną całościową ewaluację zewnętrzną, może ktoś już ją przeszedł i może podpowiedzieć...” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2011], „Interesuje mnie analiza dokumentów – czego można się spodziewać, jakie dokumenty analizują?” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2011], „Właśnie dostałam informację o ewaluacji problemowej. Proszę o wsparcie i informację czego będą wymagać” [wątek: ewaluacja problemowa 2013], „Co można odpowiedzieć na pytanie ewaluatora...” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2016], „Czy ktoś już to robił? Może macie jakieś doświadczenia, narzędzia...” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2011].

Tabela 1

Typy dyskursu o ewaluacji

Typy dyskursu		
dyskurs organizacyjny	dyskurs walki/oporu	dyskurs biurokratyczny
leksyka (słowa kluczowe)		
przebieg ewaluacji, zgodne z ustawą, harmonogram ewaluacji, ankiety, wywiady, organizacja spotkania, narzędzia, kod dostępu, szkolenia, autonomia szkoły	powszechna mobilizacja, rozstrzelanie potencjalnych dezertów, Układ Warszawski, zasada frontowa, walka o literki, opór, przemoc i zamordyzm	siła papieru, edukacyjna nowomowa, wymuszanie biurokratycznych absurdów, nowy biurokratyczny obowiązek, stół dokumentów, planów, regulaminów
retoryka		
informacyjna/opiniotwórcza	ironia/sarkazm	ekonomiczna/zachowawcza
<ul style="list-style-type: none"> – wszystkie informacje i narzędzia znajdziesz... – ewaluacja budzi wiele wątpliwości i wciąż najczęściej zależy od predyspozycji osób prowadzących badanie... – informacje o praktycznym przebiegu: ewaluatorzy bardzo profesjonalni i – co nie bez znaczenia – sympatyczni; było ok:) bez żadnych napięć, z bardzo konkretną komunikacją; przy dobrej logistyce nie zakłóca pracy szkoły – [ew. wewnętrzna] jest to wyłącznie autonomia szkoły, przedmiot ewaluacji może być zgodny z potrzebami szkoły – warto uruchomić jedną dyskusję dotyczącą ewaluacji 	<ul style="list-style-type: none"> – zasada frontowa z Układu Warszawskiego – im więcej potu na ćwiczeniach, tym mniej krwi w boju – sukces gwarantuje tylko powszechna mobilizacja i wcześniejsze rozstrzelanie potencjalnych dezertów boju – system jak w policji: „dobry ewaluator” i „zły ewaluator” – walka o litery – armia oświatowych urzędników 	<ul style="list-style-type: none"> – siła PAPIERU JEST niezniszczalna – to wyrzucanie pieniędzy – zasłanie się papieramiż każdej strony – wszystko na piśmie – walka z biurokracją w zakresie ewaluacji – walka z wiatrakami

Źródło: opracowanie własne.

Już w tych pytaniach pojawia się kwestia różnego stosowania słowa „informacja”⁶: po pierwsze, jako zbioru danych osadzonych w przyjętych oficjalnie dokumentach, rozporządzeniach, stanowiących punkt wyjścia do realizacji zadań oraz ustaleń przyjętych na podstawie założeń teoretycznych czy wyników badań naukowych; po drugie, jako wiadomości o dynamice i przebiegu konkretnego działania,

⁶ Jako wyjściowa traktowana jest w tym przypadku definicja informacji związana z teorią semantyczną, według której informacja to zbiór wiadomości o faktach, zdarzeniach, cechach przedmiotów itp. ujęty i podany w takiej formie, że pozwala odbiorcy (człowiekowi lub maszynie) ustosunkować się do zaistniałej sytuacji i podjąć odpowiednie działanie [za: Encyklopedia Zarządzania, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Informacja>, dostęp: 20.05.2017].

doświadczenia/praktyki, którym osoby nadają własne znaczenia, zazwyczaj w odniesieniu emocjonalnym. Zadawane na forum pytania często wskazują na poszukiwanie informacji o tym, jak przygotować/zorganizować działania szkoły wokół ewaluacji zewnętrznej „aby było dobrze”, tj. zgodnie z oczekiwaniami ewaluatorów, wyraźnie wchodząc w drugi z przedstawionych powyżej sposobów jej rozumienia. Natomiast moderatorzy starają się na to nałożyć gorset informacji obejmujących przyjęte założenia wprowadzania ewaluacji, odsyłając zainteresowanych do strony SEO i platformy internetowej przygotowanej na potrzeby ewaluacji zewnętrznej. W prowadzonych dyskusjach wielokrotnie przewijają się odniesienia do obowiązujących rozporządzeń, definicje ewaluacji o różnym rodowodzie, pokazywanie idei ewaluacji oraz jej zadań w odniesieniu do audytu, diagnostyki czy kontroli, ogólne i szczegółowe analizy narzędzi badawczych. Zabierają w nich zazwyczaj głos osoby z grona OSKKO, które brały czynny udział w tworzeniu systemu ewaluacji oświaty. Prezentowana przez nich wiedza w zderzeniu z problemami dyrektorów stanowi istotny element opiniotwórczy. Co warto zauważyć, to oni zazwyczaj podejmują kwestie ewaluacji wewnętrznej, podkreślając ich znaczenie: „TAK JEST – NAJWAŻNIEJSZA JEST EWALUACJA WEWNĘTRZNA”⁷ [wątek: ewaluacja zewnętrzna w zespole szkół 2012]. Używane w bezpośrednim nawiązaniu do doświadczeń realizacji ewaluacji zewnętrznej zwroty takie jak: „jest do przebrnięcia”, „nie jest źle”, „świetnie mi/nam się współpracowało”, „było bardzo sympatycznie”, przeplatają się z określeniami: „do niczego nie jest potrzebna”, „damy radę zrobić z tego pic na wodę”, „cała ta zabawa jest pozbawiona sensu”. Ta leksykalna różnorodność wskazuje jednak na pewną wspólnotę doświadczeń dyrektorów, która może wynikać z uruchomienia przez ministerialne rozporządzenie jednego ze wskazywanych przez Jana Lutyńskiego mechanizmów sprzyjających powstawaniu działań pozornych – obowiązkowego wykonawstwa niezyciowych przepisów [por. Lutyński, 1996]. Dyrektorzy stanęli przed koniecznością odrobienia „trudnej lekcji” w sytuacji braku podstawowej wiedzy o jej przedmiocie oraz metodyce rozwiązywania problemu, braku osób przygotowanych do realizacji nowych zadań i czasu na ich spokojne przeanalizowanie czy wdrożenie. Poszukiwane są zatem informacje o oczekiwaniach ewaluatorów i sposobach ich realizowania.

Dyskurs walki/oporu stanowi nieznaczną część w podejmowanych dyskusjach, to margines, który jednak trudno pominąć. Różne sposoby na zaznaczenie oporu wobec ewaluacji pojawiają się we wszystkich wyróżnionych typach dyskusji dyrektorów. Obszar, który określiłam jako dyskurs walki, podejmuje opór w sposób jawny, chociaż z użyciem przede wszystkim porównań do funkcjonowania systemów opresywnych, takich jak system państwa socjalistycznego czy instytucja policji. Określenia „walka”, „armia”, „zasada frontowa” uwydatniają sposób traktowania ewaluacji zewnętrznej jako działania zagrażającego szkole, zewnętrznego i obcego, które zmusza do przyjmowania strategii obronnych. Przyjęta w Polsce konstrukcja wdrażania ewaluacji wykorzystuje również wątki tradycyjnie

⁷ Pisownia oryginalna.

wywołujące w szkole gotowość do walki. Należy do nich ocenianie, które w ewaluacji pojawiło się w postaci liter (od A do E) zamieszczanych w raporcie ewaluacyjnym i skutecznie uruchamiało mechanizmy „walki o literki i chwalenie się nimi” [wątek: ewaluacja 2011]. W szkołach poszukiwana jest przede wszystkim odpowiednia strategia przygotowania się może nie do „frontalnego ataku”, ale na pewno do „wrogiego wtargnięcia” ewaluatorów na teren placówki. Nawiązanie do najnowszej historii Polski w wypowiedzi: „zgodnie z zasadą frontową z Układu Warszawskiego – im więcej potu na ćwiczeniach, tym mniej krwi w boju. Problem w tym, że sukces gwarantuje tylko powszechna mobilizacja i wcześniejsze rozstrzelanie potencjalnych dezertarów” [wątek: ewaluacja zewnętrzna całościowa „po nowemu” 2016], czy do funkcjonowania policji, która dysponuje możliwościami wywierania nacisku: „system jak w policji: «dobry ewaluator» i «zły ewaluator»” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2013], może odwoływać się do wypracowanych przez społeczeństwo mechanizmów tworzenia pozoru pozwalającego na przetrwanie w trudnych warunkach w oczekiwaniu na ich zmianę: „nie rusza mnie kontrola i ewaluacja – zawsze damy radę zrobić z tego pic na wodę (mamy taki talent narodowy)” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2011]. Przytaczana tu wojenna retoryka, pozostająca zazwyczaj w murach szkoły, pozwala na budowanie racjonalizacji wokół podejmowanych w niej działań pozornych. Tworzenie poczucia zagrożenia opresją i konieczności przeciwdziałania ułatwia akceptowanie rozwiązań niedopuszczalnych w innych warunkach.

Wśród głosów dyrektorów pojawiają się także wątpliwości co do intencji towarzyszących rozporządzeniu o nadzorze pedagogicznym i jego wdrażaniu. Wypowiedź: „Ta cała ewaluacja zewnętrzna to chyba zemsta jakiegoś ministra z poprzedniej epoki” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2013], wskazuje na tendencje do przypisywania MEN złych zamiarów i może uruchamiać strategie poszukiwania winnych – odpowiedzialnych za narzucanie znanego już wcześniej systemu zdominowanego przez działania biurokratyczne. Można to uznać za wprowadzenie w kolejny wyodrębniony w analizie materiału badawczego typ dyskursu – dyskurs biurokratyczny. Podstawowym pojęciem wykorzystywanym w tym wypadku jest słowo „papier” używane w wielu kontekstach: „siła PAPIERU”, „zasłaniać się papierami”, „tworzyć papiery”, „papier wszystko przyjmie”. Wskazuje to na dużą wagę, jaką przywiązują dyrektorzy do posiadania/tworzenia dokumentów: „nie masz na piśmie – znaczy tak jakbyś nie robił” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2011], przy jednoczesnym deprecjonowaniu ich zawartości merytorycznej, często zniekształcającej prawdziwy obraz funkcjonowania instytucji. Wprowadzanie ewaluacji do szkół wpisuje się, zdaniem dyrektorów, w „typowe polskie szaleństwo biurokratyczne” [wątek: ewaluacja 2011]. Silnie zaznacza się przekonanie, że ewaluacja jest wytworem struktur urzędniczych, których nie da się pokonać: „Wiem od środka jak wygląda walka z biurokracją w zakresie ewaluacji – walka praktycznie z wiatrakami” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2011], to „zabawa w papiery” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2013], „i para zamiast w ewaluację wewnętrzną, która naprawdę może szkołę zmieniać, jeśli jest dobrze prowadzona, idzie w papiery i działania pozorowane... a to już chyba kiedyś było...” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2013]. Daje się również zauważyć, że mechanizmy biurokracji

mogą być lokowane wewnątrz szkoły, chodzi o „zakorzenione poczucie konieczności posiadania dokumentów na wszystko” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2014], szczególnie wśród dyrektorów, choć „tylko dyrektor z ułańską fantazją może tam [w dokumentacji ewaluacji – przyp. M.M.] wyczytać, że mu morze papierów jest potrzebne” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2014]. Takie „odśrodkowe” tendencje biurokratyczne skutkują również określonym sposobem interpretowania zadań ewaluacji wewnętrznej jako kolejnego biurokratycznego obowiązku/mitręgi: „naależy w maksymalnym stopniu odciążyć nauczycieli i pedagogów od prowadzenia tzw. «wewnętrznej ewaluacji» – nazwijmy wprost dodatkowej biurokratycznej roboty, którą wykonują po godzinach pracy” [wątek: ewaluacja zewnętrzna 2011]. Dyskurs biurokratyczny podkreśla przede wszystkim małą użyteczność ewaluacji, przekonuje, że związane z nią absorbujące zadania są niepotrzebne i ze swej natury fasadowe. To uprawomocnia z kolei wykorzystywanie mechanizmów biurokratycznych jako narzędzi do kamuflowania braku realizacji podstawowych celów ewaluacji, czyli opartej na rzetelnych danych analizie sytuacji szkoły i poszukiwaniu efektywnych rozwiązań pozwalających na jej poprawę.

Zamiast konkluzji

Trudno w sposób jednoznaczny podsumować przedstawione w niniejszym opracowaniu rozważania. Wyróżnione typy dyskursów: organizacyjny, walki/oporu i biurokratyczny, prowadzonych przez praktyków – dyrektorów w obszarze ewaluacji pozwalają na uzyskanie pewnego oglądu tego zjawiska, ale też stanowią tylko jedną z wielu możliwych ścieżek jego rozpatrywania. Dyrektorzy przede wszystkim traktują ewaluację jako zewnętrznie narzucone zadanie, które trzeba wykonać, dosyć luźno powiązane z realnymi potrzebami szkoły w zakresie prowadzenia wewnętrznego nadzoru oraz własnej refleksji nad realiami działania szkoły. Wykorzystana w procesie analizy kategoria działań pozornych pozwoliła na ujawnienie związanych z nimi mechanizmów, których istnienie ukrywane jest najczęściej „pomiędzy wierszami”. Oczywiście może on stanowić początek dialogu podejmowanego na tym polu, ale trudności związane z ich odkrywaniem i rozbrajaniem mogą również skutecznie blokować utrzymanie i rozwoju ewaluacji w szkołach w kolejnych latach. Warto byłoby rozważyć możliwość zainicjowania i rozwinięcia nowego dyskursu o ewaluacji i jej praktyce moderowanego przez uczelnie wyższe kształcące nauczycieli i pedagogów, dotychczas rzadko angażujące się w kształtowanie tego obszaru działalności oświatowej.

Bibliografia

- Borek A., Siejewicz M. (2014), *Rozwój czy udręczenie, czyli o roli dyrektora w ewaluacji wewnętrznej* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Dijk T. van (red.) (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*, tłum. G. Grochowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falberska K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozorowanych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Elsner D., Bednarek K. (2012), *Dwa lata ewaluacji wewnętrznej w opiniach środowisk edukacyjnych. Doniesienie z badań*, http://www.npseo.pl/data/various/files/III_1%20Dr%20D_Elsner_K_Bednarek_nowe.pdf [dostęp: 3.04 2017].
- Grabias S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kasprzak T., Mizerek H. (2011), *Przyglądając się samym sobie. Pierwsze wnioski z autoewaluacji projektu* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- van Lakerveld J. (2010), *Dialog i rozwój w ewaluacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lisowska-Magdżarz M. (2006), *Analiza tekstu w dyskursie medialnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Lutyński J. (1996), *Działania pozorowane* [w:] E. Marynowie-Hetka, J. Piekarski (red.), *Wokół problemów działania społecznego. Wybór tekstów i przykłady projektów działania*, Wydawnictwo Interart, Warszawa.
- MacDonald B. (1976), *Evaluation and the Control of Education* [w:] D. Tawley (ed.), *Curriculum Evaluation Today* (s. 125–138), Macmillan, London.
- Mizerek H. (2016), *Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju*, „Zarządzanie Publiczne”, 1(33).
- Mizerek H. (2017), *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Ostrowicka H. (2014), *Kategoria dyskursu w języku i w badaniach edukacyjnych – w poszukiwaniu osobliwości pedagogicznie zorientowanej analizy dyskursu*, „Forum Oświatowe”, 2(52), 47–68, <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/228> [dostęp: 15.03.2017].
- Piekarski J. (2011), *Jakość wiedzy pod kontrolą – uwagi na temat „kłótwy” ewaluacji biurokratycznej* [w:] G. Michalski (red.), *Ewaluacja a jakość edukacji. Koncepcje – doświadczenia – kierunki praktycznych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Potulicka E. (2001), *Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana* [w:] E. Potulicka (red.), *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dnia 9 października 2009 r.
- Simons H. (1987), *Getting to Know Schools in a Democracy: The Politics and Process of Evaluation*, Routledge, London.
- Śliwerski B. (2013), *Ewaluacyjny kicz w szkolnictwie publicznym*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/12/ewaluacyjny-kicz-w-szkolnictwie.html> [dostęp: 3.04.2017].

- Wasilewska O., Rybińska A., Muzyk A. (2014), *Wykorzystanie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej przez szkoły* [raport z badań], Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/197-raport-z-badania/wykorzystanie-ewaluacji-zewnetrznej-i-wewnetrznej-przez-szkoly/1065-wykorzystanie-ewaluacji-zewnetrznej-i-wewnetrznej-przez-szkoly> [dostęp: 15.03.2017].
- Woodak R., Krzyżanowski M. (red.) (2011), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*, tłum. D. Przepiórkowska, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
- Znaniecki F. (1998), *Education and Social Change*, ed. and introd. E. Hałas, Peter Lang, Frankfurt am Main.