

**Henryk Mizerek**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID: 0000-0001-8674-2205

Przestrzenie „ślepoty” w polityce oświatowej

W artykule podjęto próbę identyfikacji obszarów wiedzy o człowieku, które są niedostrzegane przez politykę oświatową. Fundamentem przedstawionych tutaj analiz jest koncept efektywnej polityki przeciwstawiony polityce „ślepej”. Autor analizuje znaczenia trzech kluczowych kategorii praktyki i polityki edukacyjnej. Są nimi: jakość, doskonałość oraz zmiana. Przedstawiono tutaj dominujące dyskursy każdej z tych kategorii oraz przyczyny i skutki „milczenia” dyskursów alternatywnych.

Słowa kluczowe: efektywna polityka oświatowa, jakość edukacji, zmiana edukacyjna, doskonałość

Spaces of “blindness” in educational policy

This paper attempts to identify areas of knowledge about human nature that are invisible to educational policy. The analysis presented here is based on the concept of effective policy contrasted with the “blind” policy. The author examines the meanings of three vital educational categories: quality, excellence, and change. This article presents the dominant discourses of each category and the causes and consequences of the “silence” of alternative discourses.

Keywords: effective educational policy, quality of education, educational change, excellence

Wprowadzenie

Być może kontrowersyjna, lecz jakże trafna jest konstatacja – polityka edukacyjna jest zbyt poważną sprawą, by całkowicie oddać ją w ręce polityków. Fiasko wielu reform wprowadzanych w wielu krajach, jak również polskie doświadczenia w tej sferze uzasadniają taką tezę. Edukacja jest przede wszystkim dobrem wspólnym.

Co więcej, nadal aktualne są tezy raportu Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (1998). Niestety bardzo niewiele wskazań tego raportu ma swoje odbicie w realizowanej polityce oświatowej.

Rzeczywiście w edukacji są ukryte skarby. Powinnością teorii i praktyki edukacyjnej jest te skarby odkrywać, pokazywać ich wartość w kontekście wyzwań drugiej już dekady XXI wieku. Jednocześnie tego skarbu trzeba strzec, bronić przed tymi, którzy chcą go wykorzystać dla własnych celów lub przeciwko ludziom.

Antoine de Saint-Exupéry napisał – „[...] to, co najważniejsze, jest niewidoczne dla oczu” (2019). Słowa te w całej rozciągłości odnoszą się do natury edukacji. Jest rzeczywiście tak, że wartości tworzące filary edukacji współczesnej są często niewidoczne dla oczu. Dzieje się tak nie dlatego, że decydenci ich nie widzą – widzą, lecz nie są w stanie ich zobaczyć. Wielu nie potrafi ich zobaczyć, ponieważ nie dysponują instrumentarium pojęciowym oraz wrażliwością pozwalającą na zrozumienie autotelicznych wartości tworzących fundamenty edukacji. Wartości, które są rzeczywiście ważne w życiu, takie jak np. zaufanie, przyjaźń, współpraca, otwarcie na innego, rozumna troska o siebie, bardzo trudno jest jednoznacznie zdefiniować. Jednocześnie zadaniem karkołomnym jest próba zrozumienia ich esencji poprzez odwoływanie się do języka dominującej ideologii – np. języka neoliberalizmu.

Jednym ze źródeł tego problemu jest to, że w kształtowaniu polityki edukacyjnej rzadko bierze się pod uwagę wiedzę o człowieku – w tym szczególnie wiedzę pedagogiczną. Warto zapytać, dlaczego w podejmowaniu decyzji o zmianie ignoruje się wyniki współczesnych badań nad edukacją? Jak to się dzieje, że spotkania polityki oświatowej z wiedzą należą do rzadkości, a jeśli już do nich dochodzi, to bywają bezowocne?

W tym skromnym szkicu zwracam uwagę na jeden z wielu kontekstów tego problemu. Jest nim kwestia „ślepoty” polityki edukacyjnej, inne – niż uznane za obowiązujące – sposoby rozumienia takich kluczowych kategorii, jak jakość, doskonałość i zmiana edukacyjna. Postanowiłem przyjrzeć się dyskursom jakości promowanych przez współczesną politykę i prawo oświatowe. Pytam tutaj o skutki dominacji dyskursu neoliberalnego oraz o powody „milczenia” w praktyce alternatywnych dyskursów jakości i doskonałości. Ważną kwestią jest także pytanie o dyskursy zmiany, do których odwołują się decydenci. Jakie przesłanki stoją u podstaw decyzji o wprowadzanych zmianach? Do jakiego stopnia uwzględniają one ustalenia odnośnie do celu i sensu edukacji?

Efektywna *versus* „ślepa” polityka edukacyjna

Używanie przymiotnika *efektywna* w odniesieniu do polityki edukacyjnej wymaga szczególnej uważności ze względu na jego silne konotacje ekonomiczne. Co więcej, termin ten występuje współcześnie w towarzystwie takich kategorii, jak: konkurencyjność, urynkowanie, zatrudnialność, umiędzynarodowienie, mobilność itp. (Murawska, 2018). Kłopot polega na tym, że odwoływanie do wspomnianych kategorii w analizie polityki edukacyjnej może prowadzić do wielu nieporozumień¹. Nie można tracić z pola widzenia faktu, że edukacja to nie tylko towar czy usługa – jest ona nade wszystko dobrem. Tego typu założenie ma swoje odbicie we współczesnych sposobach myślenia o efektywności polityki edukacyjnej (Fenwick i Edwards, 2011; McLaughlin, 1987; Nowakowska-Siuta i Dmitruk-Sierocińska, 2018; Śliwerski, 2015).

Efektywna polityka edukacyjna, w jej współczesnym rozumieniu (Viennet i Pont, 2017), to taka, której sens trafnie oddaje angielskie określenie – *data-informed but values-driven* (oparta na danych, ale kierowana wartościami).

Przy takim założeniu za efektywną politykę oświatową można uznać taką, która:

1. Zapewnia wszystkim równy dostęp edukacji, która respektuje potrzeby młodych pokoleń oraz przygotowuje do osiągnięcia sukcesów w przyszłości.
2. Promuje fundamentalne wartości – wśród nich równość dostępu do edukacji na najwyższym możliwym poziomie.
3. Odwołuje się do wyników badań naukowych.
4. Jest właściwie wdrażana. W procesie implementacji konieczne jest prowadzenie rzetelnych badań ewaluacyjnych, które dostarczają wiedzy na temat wartości osiągniętych rezultatów wdrożonych programów.

Polityka oparta na danych jest od pewnego czasu przedmiotem zainteresowania wielu badaczy. Istnieje zgoda co do tego, iż przy podejmowaniu decyzji w sprawie realizacji określonych programów trzeba się odwoływać do danych pochodzących z wielu źródeł. Nie są to jedynie wyniki badań naukowych, dane zawarte w raportach czy ekspertyzach. W celu uzyskania holistycznego obrazu problemu trzeba się odwoływać także do innych danych – na przykład do opinii i oczekiwań wszystkich podmiotów sceny edukacyjnej (*stakeholders*). Co więcej,

¹ Istnieje – także w rodzimej literaturze przedmiotu – wiele studiów i badań wskazujących na pułapki takiego sposobu myślenia (por. Chutorański i Szwabowski, 2018; Michałowska, 2013; Potulicka i Rutkowiak, 2010; Rutkowiak, 2012).

dane muszą być poddawane zespołowemu, krytycznemu namysłowi oraz analizowane w toku dialogu.

Istnieje wiele odmian tego rodzaju polityki. W tym miejscu warto wspomnieć o rozwijanych współcześnie nurtach znanych jako *evidence-based policy* (Davies, Nutley i Smith, 2001; Head, 2010; Lingard, 2013) (polityka oparta na dowodach) oraz *research-informed policy* (Ramot i Bialik, 2020) (polityka oparta na badaniach).

Pierwszy z nurtów – praktyka oparta na dowodach – powstał w latach 90. na terenie medycyny. Poszukiwano w jego ramach sposobów wsparcia praktyków w trakcie podejmowania decyzji. Zakłada się tutaj, że praktyka oparte na dowodach to w istocie rzeczy specyficzne podejście do praktyki profesjonalnej. Decyzje są wypadkową trzech czynników – umiejętności diagnozy potrzeb podmiotu (klienta, pacjenta, ucznia), osobistej wiedzy praktycznej oraz dowodów naukowych (Mizerek, 2015). Natomiast polityka i praktyka oparta na badaniach postulują wykorzystywanie w trakcie podejmowania decyzji wyników badań naukowych prowadzonych w różnych dyscyplinach stosujących zróżnicowane metodologie. W obu nurtach kluczowe znaczenie ma jednak kultura pracy z danymi (Biesta, 2007).

Efektywna polityka edukacyjna to taka, którą kierują wartości. W polskim kontekście wartości, które mają przyświecać realizacji polityki, definiuje prawo oświatowe. Wspomina o nich preambuła oraz artykuł pierwszy Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe. Wartości stanowiące fundament polityki zostały tutaj określone jako „zasady zawarte w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej” oraz „wskazania zawarte w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka”. Akcentuje się również konieczność respektowania chrześcijańskiego systemu wartości oraz uniwersalnych zasad etyki.

Nietrudno zauważyć, że tak sformułowane wartości dopuszczają możliwość dowolnej interpretacji. Zapisom brakuje spójności – wartości instrumentalne są utożsamiane z autotelicznymi. Cele oświaty są mylone z zadaniami poszczególnych podmiotów tworzących system oświaty w Polsce. W procesie legislacyjnym zabrakło wyraźnie pogłębionej refleksji aksjologicznej. Język używany w tej części ustawy świadczy o słabej znajomości natury oraz wyzwań edukacji współczesnej. Jest duża „niedoskonałość” tego dokumentu. Nie bardzo bowiem wiadomo, jakie wartości ma realizować polityka edukacyjna. Co więcej, trudno jest prowadzić rzetelne badania polityki/polityk edukacyjnych w sytuacji, kiedy jedynie intuicyjnie można określić wartości, które polityka miałaby realizować. Panuje tutaj – niestety – „wszystkoizm”. W żaden sposób nie można ustalić, na ile realizowanej polityce można przypisać atrybut efektywności.

Przeciwieństwem polityki efektywnej jest koncept „ślepej” polityki edukacyjnej. Jest to polityka, która:

- nie ma klarownej wizji lub celów, które ma realizować. Tymczasem konieczne jest jasne sformułowanie wartości, które są fundamentem polityki. W społeczeństwie demokratycznym są to wartości wspólne, podzielane przez wszystkich obywateli;
- nie jest poprzedzona wnikliwą analizą potencjalnych skutków wprowadzanych reform dla uczniów/studentów oraz placówek edukacyjnych;
- traci z pola widzenia sytuację oraz potrzeby wszystkich uczniów/studentów, włączając tych z niepełnosprawnościami, pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, grup zagrożonych wykluczeniem społecznym ze względu na status materialny, zróżnicowanie kulturowe czy etniczne;
- w trakcie jej stanowienia ignorowane są głosy wszystkich podmiotów sceny edukacyjnej (*stakeholders*), w trakcie wdrażania unika się prowadzenia rzetelnych analiz oraz badań (w tym szczególnie – badań ewaluacyjnych) (Mizerek, 2023) prowadzonych przez niezależne od polityków instytucje i agendy.

Potencjalne obszary „ślepoty” polityki edukacyjnej

Problemem polityki edukacyjnej jest również i to, że traci z pola widzenia kwestie związane z wcześniej wspomnianym kryterium otwarcia na wyniki badań i analiz naukowych. Owocne „spotkania” polityki oraz nauki (w tym szczególnie nauk pedagogicznych) należą do rzadkości. Dzieje się tak, pomimo że w edukacji bardzo trudno oddzielić to, co polityczne, od tego, co pedagogiczne (Przyszczykowski, 1999; 2012).

Gdy pytamy zatem, czego „nie widzi” polityka edukacyjna, można wskazać na problem sposobu rozumienia takich kluczowych kategorii, jak jakość oraz doskonałość. Obie kategorie stały się ostatnio bardzo popularne. Kłopot polega na tym, że rzadko kiedy zadajemy sobie trud odpowiedzi na pytanie, jakie są treści i zakres obu pojęć. W praktyce występują one najczęściej jako słowa wytrychy. Są modnymi etykietami, pustymi, pozbawionymi treści słowami. Wystarczy, że wywołują one pozytywne konotacje, dobrze się kojarzą. Nie ma potrzeby ich precyzyjnego definiowania, wszyscy bowiem wiedzą, co znaczy jakość czy doskonałość.

W przypadku jakości problem potęguje fakt, że bardzo trudno o jej precyzyjną definicję. Rację ma Robert Pirsig, autor słynnej książki pt. *Zen i sztuka obsługi motocykla*, pisząc – „jakość [...] wiesz, co to jest, a jednocześnie nie wiesz” (1974). Myśl ta nawiązuje do filozoficznego ujmowania jakości, w którym podkreśla się,

iż traktuje się ją jako „właściwość określającą naturę przedmiotu, termin używany wówczas, kiedy natura przedmiotu nie może być określona precyzyjnie, lecz jedynie uchwycona w sposób ogólny, za pomocą intuicji” (Didier, 1992, s. 149). Nie oznacza to, że jakość można zredukować subiektywnych sądów i ocen. Przeciwnie – istnieje ona obiektywnie, lecz można ją rozpoznać jedynie intuicyjnie. Dokładnie tak, jak w znanej formule Antoniusa I. Vroeiensijna – „jakość jest jak miłość. Każdy o niej mówi i wie, o czym mówi. Każdy wie i czuje, kiedy przychodzi. Jeśli jednak spróbuje zdefiniować to pojęcie, pozostaje z pustymi rękami” (cyt. za: Wójcicka, 2001 s. 42).

Mając na uwadze wspomniany wyżej ontyczny charakter jakości, sędzę, że w jej analizach – szczególnie w odniesieniu do edukacji i polityki oświatowej – użyteczne jest odwołanie się do poststrukturalistycznej kategorii dyskursu. Michel Foucault (1977) traktuje dyskursy jako społecznie konstruowane wersje rzeczywistości społecznej. Dyskursy dostarczają punktów odniesienia, na podstawie których można uznać daną wersję rzeczywistości za prawomocną, determinując sposoby jej badania oraz określają kryteria prawdy i fałszu. Nie oznacza to jednak, że dyskurs jest jedynie obrazem określonej, uznanej za prawomocną, wersji świata. Dyskursy są jednocześnie formą praktyki społecznej, *posiadają moc sprawczą*. Ten swoisty sposób istnienia dyskursów Foucault opisuje następująco: „Oczywiście dyskursy są zrobione ze znaków; wszelako ich działanie polega na czymś więcej niż na oznaczeniu tymi znakami rzeczy. Właśnie to więcej nie pozwala sprowadzić ich do *langue* i do *parole*. Właśnie to więcej należy ukazać i opisać” (1977, s. 76).

Potraktowanie dyskursu jako czegoś więcej niż komunikat językowy lub/i wypowiedź powoduje, iż staje się on swoistą *opowieścią czegoś*. Co więcej, gdy odnosimy się do dyskursu, trzeba analizować go w związku z życiem społecznym, polityką, kulturą, ekonomią itp. Ujmowanie jakości edukacji w kategorii dyskursu pozwala między innymi na:

1. Odkrycie mechanizmów, w toku których konstruuje się, uznawane za prawomocne i ostateczne, wizje dobrej edukacji i dobrej szkoły.
2. Wskazanie na ideologiczne uwikłania kategorii „jakość edukacji” oraz konsekwencje, jakie niosą ze sobą próby jej „urynkowienia”.

Są podstawy, by sądzić, że odwołanie się do dyskursu jako kategorii analitycznej, szczególnie w analizach jakości edukacji jest owocne nie tylko w debacie akademickiej. Co więcej, potraktowanie dyskursu zgodnie z propozycją Foucaulta jako „czegoś więcej niż komunikat językowy” otwiera pole dla nowej, użytecznej kategorii, jaką jest dyskurs milczący. Dyskurs milczący² jest definiowany jako „taki, który «mówi» w inny sposób niż ten, który przyjęto w określonym czasie

² Kategoria milczącego dyskursu ma swoje filozoficzne źródła w pracach francuskiego poststrukturalisty Gillesa Deleuze (1925–1995). Ostatnio jest ona coraz częściej wykorzystywana w badaniach nad edukacją (Semetsky, 2010).

jako prawomocny. Milczy dlatego, że zestaw kategorii językowych, jakimi posługuje się nauka, jest na tyle ubogi, że uniemożliwia jego wybrzmienie” (Semetsky, 2010, s. 17).

Dyskurs milczący nie jest tożsamy z dyskursem nieobecnym. Jest on obecny, istnieje w ludzkim, codziennym doświadczeniu tyle tylko, że zdajemy się być głusi na jego brzmienie. Nie słyszymy go³.

W analizach polityki edukacyjnej warto skierować uwagę na następujące pytania:

1. Jakie dyskursy jakości milczą?
2. W jaki sposób milczą?
3. Dlaczego milczą?

Poszukując odpowiedzi na tak sformułowane pytania, warto na początek określić potencjalne miejsca, w których należałoby poszukiwać milczących dyskursów jakości edukacji w polityce i praktyce oświatowej. Zakładam, że są to przestrzenie pomiędzy dyskursami dominującymi, uznanymi za prawomocne i z tej racji ich ranga i „głos” w kreowaniu polityki edukacyjnej jest szczególnie donośny. Są to przestrzenie, które z jednej strony wyznacza ideologia neoliberalna promująca rynkowy dyskurs jakości – z drugiej zaś zdroworozsądkowe podejście do jakości.

Dominującym dyskursem jakości edukacji jest współcześnie dyskurs rynkowy. Zgodnie z propozycją Williama E. Deminga jakość w tym dyskursie „to ogół cech i charakterystyk produktu lub usługi, które dotyczą ich zdolności do zaspokajania wymagań lub zakładanych potrzeb” (1986, s. 31). Warto podkreślić, że – w tym ujęciu – kryteriów czy też standardów jakości poszukuje się nie w „wewnętrznych” atrybutach produktu lub usługi, lecz lokuje się je zdecydowanie na zewnątrz – w oczekiwaniach i potrzebach klienta. Wskaźnikiem jakości ma być satysfakcja (a nawet zachwyty) klienta.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na konsekwencje myślenia o jakości edukacji wynikające z przyjęcia dyskursu rynkowego. Po pierwsze, dyskurs rynkowy upowszechnia przekonanie, że dla orzekania o jakości edukacji wystarcza w zupełności zestaw kategorii ściśle ekonomicznych. Kryteria jakości mają się mieścić w ramach triady: skuteczność – efektywność – użyteczność. Skuteczność nakazuje szacować jakość z punktu widzenia zakładanych i wymiernych celów. Efektywność nakazuje myśleć o jakości w kategoriach relacji efekty – koszty. Użyteczność z kolei akcentuje przede wszystkim to, co w edukacji utylitarne. Po

³ Można by się doszukiwać pewnych analogii z kategorią ukrytego programu. Jednak sądzę, że obie kategorie różnią się między sobą w istotny sposób. Ukryte programy odnoszą się do niezamierzonych skutków funkcjonowania instytucji edukacyjnych, szczególnie tych, z których istnienia nie zdają sobie sprawy organizatorzy procesów edukacyjnych. Milczące dyskursy opisują „sposób istnienia” w codzienności ważnych idei czy wartości.

drugie, w tym dyskursie edukacja przestaje być dobrem. Ma być traktowana jako towar. Neoliberalizm zdaje się być głuchy na argumenty filozofii i teorii edukacji, w których podkreśla się, że pytanie o sens nauczania i uczenia się nie jest w najmniejszym stopniu pytaniem, na które istnieje gotowa odpowiedź. Przekonanie, że dostarczanie „usług” edukacyjnych, z których zadowoleni są „klienci”, jest podstawowym zadaniem systemu edukacji, jest jedynie jednym z bardzo wielu możliwych, niestety uproszczonym, rozumieniem tej kwestii.

Problemem współczesnej szkoły jest fakt, że przygotowuje młodych ludzi do życia w świecie, którego dawno już nie ma. Dlatego trudno jest zwolnić pedagogów z obowiązku myślenia o sensie i wartości tego, co na co dzień czynią w pracy dydaktycznej i wychowawczej z młodzieżą z perspektywy nie tylko coraz to skomplikowanej i często wrogiej im teraźniejszości, ale – przede wszystkim – nieprzewidywalnej przyszłości. W praktyce oznacza to konieczność „oferowania” dóbr, na które „popyt” w danej chwili może się okazać niewielki. Odnosi się to szczególnie do świata wartości moralnych. W czasach, kiedy przyzwoitość wypierana jest przez skuteczność, kiedy *homo sapiens* jest mniej ceniony niż *homo ludens*, „oferta edukacyjna” szkoły okazuje się często mało atrakcyjna i trudno liczyć na zadowolenie jej „klienta”. Nauczyciele traktowani jako „dostawcy usług edukacyjnych” z centralnej lub regionalnej „hurtowni” szczególnie dotkliwie doświadczają wspomnianej wyżej niedogodności. Jednocześnie ci nauczyciele, którym bliższa jest rola refleksyjnego praktyka niż „wyspecjalizowanego technika szkolnej biurokracji”, nie mogą poszukiwać kryteriów jakości własnej pracy jedynie na zewnątrz – w pozytywnych stanach emocjonalnych swoich uczniów.

Nauczania nie można sprowadzić do serii wystandaryzowanych procedur, które łatwo jest monitorować i nadzorować. Nosi ono bardziej znamiona sztuki niż rzemiosła. Tym bardziej, że sens współczesnej edukacji nie sprowadza się już do kwestii jak nauczyć czegoś, co reglamentuje podstawa programowa. Problem leży w czymś znacznie trudniejszym – w nauczaniu tego, jak się uczyć. Jednocześnie trudno jest pominąć szerszy społeczny i kulturowy kontekst, w jakim pracuje współczesna szkoła. Zygmunt Bauman pisze o nim następująco:

Przygotowanie do życia – odwieczne i niezmiennie zadanie wszelkiej edukacji – musi oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmiennosc i pragnienia poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowania umiejętności „zmiany ram działania” i przezwyciężenia pokusy ucieczki od wolności (2008, s. 169).

Po trzecie, dyskurs rynkowy stworzył okazję do agresywnego wkraczania języka ekonomii na teren edukacji. W praktyce zastąpił język współczesnej humanistyki (w tym pedagogiki) jako narzędzie opisu i interpretacji tego, co się dzieje w przestrzeniach edukacyjnych. Dyskurs edukacji w czasach współczesnych staje się coraz bardziej dyskursem rynku. Prawdę, Dobro, Piękno – triadę wartości, na której strażą ma stać szkoła, wypiera nowa trójca – KLIENT, RYNEK, USŁUGA. Kluczowe kategorie pedagogiki wyparły pojęcia czysto ekonomiczne. Procesy kształcenia, nauczania i wychowania zredukowano do procesów produkcji usług. Szkoły jako dostawcy usług edukacyjnych konkurują na wolnym rynku. Uczniów i rodziców „zastąpili” konsumenci (do jeszcze niedawna nazywani klientami). Metaforę szkoły jako „świątyni wiedzy” czy „kliniki kształcenia” miałyby zastąpić metafora „edumarketu”.

Trudno jest mieć coś przeciwko językowi ekonomii. Przeciwnie, można wręcz podziwiać, z jaką łatwością posługujemy się nim jako narzędziem w debatach nad stanem edukacji. Problem jednak tkwi w czymś zgoła innym. Język ten nie przystaje w najmniejszym stopniu do natury zjawisk, które staramy się opisać lub wyjaśnić z jego pomocą. Jak już wcześniej argumentowałem, nie da się, korzystając z języka ekonomii, wyjaśnić wszelkich dylematów i wyzwań, przed którymi stoi współczesna edukacja. Nie jest też możliwe wyjaśnienie natury procesów uczenia się i nauczania bez stosowania kategorii pojęciowych ukształtowanych na terenie psychologii, pedagogiki, socjologii i filozofii.

Na koniec warto wspomnieć o kolejnej wadzie rynkowego dyskursu jakości w edukacji. Realizowaną misją szkoły współczesnej staje się przygotowywanie uczniów do udziału w powszechnym „wyścigu szczurów”. Rzeczą nauczycieli jest skuteczne poddawanie swoich podopiecznych „edukacyjnemu dopingowi” (Danilewska, 2008). Dlatego lepiej jest, w tym dyskursie, potraktować szkołę jako „kurs przygotowawczy” do podjęcia nauki w szkole wyższego szczebla, niż zadbać o rozwój każdego uczniów na miarę jego możliwości.

Jednym z zamierzeń, jakie postawiłem sobie w tym szkicu, jest identyfikacja tych dyskursów jakości edukacji, których nie widzi polityka edukacyjna. Można je określić mianem dyskursów milczących. Są to dyskursy jakości:

- traktowanej jako *doskonałość*,
- analizowanej w aspekcie *misji*,
- traktowanej jako *kultura*,
- opisywanej jako *transformacja* (Mizerek, 2017).

Jakość, ujmowana w kategoriach doskonałości, jest dyskursem nawiązującym do klasycznego, obecnego już w filozofii starożytnej Grecji, sposobu jej traktowania (Platon, 2000)⁴. Jej istotą jest procesualność. W praktyce ten dyskurs jakości

⁴ Dobrym przykładem są tutaj treści dialogu *Fajdros*.

oznacza stały, niekończący się proces aktualizacji lub urzeczywistniania wartości uznanych jako autoteliczne. Jakość nie jest tutaj czymś danym, lecz czymś zadaniem. Łatwo zauważyć, że dyskurs ten stoi w jawnej opozycji do dominującego dyskursu rynkowego. Kryteria, na podstawie których orzeka się o jakości, nie są zlokalizowane „na zewnątrz”, nie doszukuje się ich w pozytywnych stanach emocjonalnych uczniów, w oczekiwaniach licznych aktorów edukacyjnej sceny. Przeciwnie – doskonałość jest dążeniem, drogą do pokonania. Celem wspomnianego dążenia nie jest osiągnięcie narzuconych standardów jakości – tak jak to czyni bardzo wpływowy dzisiaj nurt „złotego standardu”⁵. Przeciwnie – jakości nie można zadekretować. Istnieje ona obiektywnie – jednak każdy z nas w sposób subiektywny, podmiotowy jej doświadcza. Stąd też – zadaniem edukacji jest stworzenie warunków, by jej beneficjenci – uczniowie mieli szansę wyznaczyć własną drogę w dążeniu do tego, co w ich indywidualnym doświadczeniu jest godne podjęcia takiego wysiłku. Odnosi się do palety wartości tworzących – odwołując się do języka Dietricha Bennera – „ludzką praxis” (Benner, 2015).

W dyskursie jakości traktowanej jako doskonałość można wyróżnić pięć obszarów:

- uczenie się i nauczanie,
- wizja i przywództwo,
- partnerstwo,
- ludzie,
- kultura i etos (MacBeath, 1999; MacBeath i McGlynn, 2002).

W każdym obszarze przyjęto, że droga rozwoju szkoły jest drogą od szkoły dobrej do szkoły doskonałej, i zdefiniowano szereg wartości stanowiących punkt odniesienia w zbiorowej refleksji nad jakością. W uznawanym współcześnie 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

⁵ Odwoływania się do tej ideologii w przypadku edukacji jest w równym stopniu pozbawione sensu, co zabójcze dla jej jakości (Barone, 2007; Biesta, 2009; Mizerek, 2023).

jest otwarty w tym sensie, że reaguje na dynamiczne zmiany zachodzące w świecie oraz czerpie ze współczesnej wiedzy i doświadczeń na temat sztuki nauczania.

Interesującym, aczkolwiek milczącym w naszych warunkach, dyskursem jest jakość analizowana w aspekcie misji. Zakłada się tutaj, że każda instytucja edukacyjna ma własną, uwzględniającą jej specyfikę oraz kontekst, w jakim funkcjonuje, misję. Kryteria oceny jakości pracy instytucji formułuje się, biorąc pod uwagę jej misję. Wysoka jakość sprowadza się do zgodności działań z celami zawartymi i wartościami zapisanymi w misji. Jak łatwo zauważyć, kryteria jakości nie są zlokalizowane „na zewnątrz”. Nie są to oczekiwania „klientów” ani też standardy ekspertów, lecz profesjonalne standardy „zapomnianego podmiotu” sceny edukacyjnej, jakim są nauczyciele.

W podobny, milczący sposób istnieje dyskurs jakości traktowanej jako kultura. Zmusza on aktorów edukacyjnej sceny do przyjrzenia się wartościom „organizującym” codzienne życie instytucji edukacyjnej – temu wszystkiemu, co tworzy społeczny jej klimat i nadaje kształt relacjom międzyludzkim. Kryteriami służącymi do orzekania o jakości są tutaj takie wartości, jak np. kooperacja, szacunek i zaufanie, dialog, pozytywne motywacje do pracy, wysokie standardy profesjonalne i etyczne itp.

Dyskurs jakości traktowanej jako transformacja koncentruje się na procesach zmian zachodzących w świadomości uczniów w trakcie pobytu w szkole. Zmiany te mogą odnosić się do sfery wiedzy i umiejętności, ale także postaw i świata wartości. Kryterium orzekania o jakości nie są tutaj zewnętrzne standardy, lecz często matematyczna różnica między stanem początkowym a końcowym.

Przedstawiona wyżej analiza prowadzi do dwojakiego rodzaju wniosków. Po pierwsze, w kreowaniu polityki edukacyjnej w Polsce konkurują ze sobą dwa dyskursy „głośne”. Pierwszym z nich jest dyskurs „rynkowy” – czerpiący swoją siłę z ideologii edukacyjnej neoliberalizmu, który nakazuje umieszczać kryteria jakości „na zewnątrz”, w oczekiwaniach i potrzebach „klientów” systemu. Konkuruje on skutecznie z tradycyjnym, aczkolwiek będącym w wyraźniej defensywie, dyskursem, który kryteriów jakości poszukuje w traktowanych jako obiektywne i rzetelne eksperckich diagnozach fachowców.

Niestety polityka edukacyjna wyraźnie ignoruje „dyskursy milczące” (jakość analizowana w aspekcie misji, jako kultura oraz transformacja). Niedostrzeżenie tych dyskursów – co starałem się podkreślać – przynosi w praktyce wiele negatywnych skutków.

Po drugie, szkodliwa jest dominacja jednego tylko dyskursu jakości. Uporczywe poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kto ma rację? – jest pozbawione większego sensu. Warto jest zadbać o to, by przywołane wcześniej dyskursy mogły istnieć obok siebie – traktowane jako równoprawne. Wymaga to jednak upeł-

nomocnienia i uobecnienia dyskursów milczących dotąd w polityce i praktyce edukacyjnej. A jest ich pewnie więcej niż te, których listę wcześniej zamieściłem.

Świadomość istnienia obok siebie – a nie przeciw sobie – wielu różnorodnych dyskursów jakości edukacji skłania do sformułowania szeregu pytań o jakość, które mogą być ważne z punktu widzenia nie tylko polityki, ale głównie praktyki edukacyjnej. Każdy z dyskursów zdaje się sugerować wybór innej strategii działań. Jakość rozumiana jako doskonałość upoważnia do sformułowania pytania o to, w jaki sposób dążyć do realizacji wartości, które najpełniej, w przekonaniu aktorów sceny edukacyjnej, oddają istotę, zadania, wyzwania oraz funkcje edukacji. Wbrew pozorom nie jest to jedynie problem filozofii wychowania. Przeciwnie – jest to jeden z palących, nadal oczekujących na rozwiązanie problemów praktyki. Trzeba zatem zadać sobie pytanie, jakie atrybuty należy przypisać poszczególnym obszarom działalności szkoły oraz w jaki sposób i kto miałby je definiować?

W myśleniu o jakości uprawnione są także pytania generowane w ramach także innych niż doskonałość dyskursów. Przykładem może być następujący problem: jak jakość ustalać? Kto, w ramach jakich instytucji i procedur oraz za pomocą jakich narzędzi miałby to czynić? Paleta możliwych rozwiązań w tym zakresie jest ogromna. Ciągłe jednak przedmiotem sporu jest podstawowy problem metodologiczny. Na ile owe ustalenia są trafne i rzetelne? Do jakiego stopnia dane pochodzące z diagnoz, badań, raportów, międzynarodowych porównań, inspekcji rzeczywiście odnoszą się do jakości? Czy rzeczywiście są w stanie oddać jej naturę? Do jakiego stopnia animują refleksję, profesjonalny namysł oraz motywują do podjęcia działań na rzecz zmiany oblicza szkolnej rzeczywistości? Nietrudno odnieść wrażenie, że tego typu pytaniami nie zaprzątają sobie głowy decydenci w sferze polityki edukacyjnej. Szkoda – bowiem zamiast polityki efektywnej mamy do czynienia z polityką „ślepą”.

Dyskursy zmiany edukacyjnej

Nie tylko jakość, lecz także zmiana edukacyjna może być użyteczną kategorią w analizach polityki oświatowej. Podczas obserwowania realizowanych reform łatwo jest dość do wniosku, iż polityka ignoruje wiele sposobów rozumienia zmiany. Nie do końca politycy mają również świadomość założeń koncepcji zmiany, którą postanowiono wdrożyć. Polityka edukacyjna nie dostrzega również alternatywnych, konkurencyjnych wobec uznanej jako obowiązująca, strategii wprowadzania zmiany. Z tego punktu widzenia warto zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwsza z nich odnosi się do pytania o naturę obowiązującej, w świadomości decydentów, koncepcji zmiany edukacji. Kolejną można sformułować

w postaci pytania: jakie sposoby myślenia o wprowadzaniu zmiany umykają uwadze reformatorów?

W dużym uproszczeniu można wyróżnić trzy dyskursy zmiany. Pierwszy z nich tworzy traktowanie zmiany jako tej, która jest obliczona na osiągnięcie ustalonych standardów. W drugim ujęciu sensem zmiany jest stałe dążenie do doskonałości. W trzecim rozumieniu zmiana jest celem samym w sobie – wprowadza się ją dla niej samej.

Nietrudno zauważyć, że współcześnie dominuje ten pierwszy sposób rozumienia zmiany. W czasach dominacji neoliberalnej ideologii edukacyjnej zdobył on ogromne wpływy (Ball, 2016; Connell, 2013; Rutkowski, 2007). Odwołuje się on wprost do, wspomnianego wcześniej, rynkowego dyskursu jakości. Języka analiz dostarcza tutaj koncepcja nowego publicznego zarządzania (Christensen i Lægreid, 2002). Doktryna NPM (New Public Management), mimo że u jej fundamentów tkwi wiele słusznych założeń, jest szkodliwa dla edukacji głównie ze względu na odwoływanie się do zestawu pojęć, które ignorują dorobek nauk o edukacji. Proponuje się tutaj między innymi takie kategorie, jak satysfakcja klienta, którą można zmierzyć, mierzenie efektywności poprzez ekonomiczny rachunek nakładów i efektów, efektywność ekonomiczną, ekonomiczne procedury zapewniania oraz mierzenia jakości, benchmarking itp.

Jeszcze bardziej poważne wątpliwości budzi nie tylko język, jakim określa się tutaj standardy edukacji – lecz podmioty, które je stanowią. Są to wielkie ponadnarodowe instytucje, wśród nich OECD czy Bank Światowy (Rutkowski, 2007). Promują one założenia ideologii „złotego standardu” (Goldfarb, 2013). Zgodnie z nią standardy jakości są uniwersalne, obowiązujące wszędzie niezależnie od kontekstu kulturowego, społecznego i historycznego, w jakich funkcjonują systemy edukacyjne i poszczególne szkoły. Niestety niewiele jest krytycznych głosów, także wśród pedagogów, na temat sensowności (czy wręcz szkodliwości) międzynarodowych rankingów tworzonych na podstawie – na przykład – badań PISA. Mają one wyzwolić konkurencyjność, dążenie do wygranej za wszelką cenę. Szkoła staje się w tej sytuacji „graczem na rynku usług edukacyjnych”. Niestety ofiarami tego „wyścigu” są najczęściej uczniowie poddawani „edukacyjnemu dopin-gowi”. Mają być oni ofiarami złożonymi nie tylko – jak to do niedawna bywało – na ołtarzu społecznego dobra, co potrzeb i oczekiwań wielkich, ponadnarodowych korporacji.

Dyskurs zmiany traktowanej jako stałe, uporczywe dążenie do doskonałości jest zdecydowanie mniej popularny niż dyskurs obliczony na osiągnięcie – traktowanych jako uniwersalne, obowiązujące – „złotych” standardów. Nie jest on jedynie postulatem krytycznych pedagogów, lecz praktyką polityki edukacyjnej. Jako

przykład można podać Szkocję⁶. Postawiono tutaj na powolną ewolucję praktyki kształcenia według założeń programu *The Journey to Excellence and Curriculum for Excellence*.

Zmiana wprowadzana dla niej samej, wbrew pozorom, nie jest czymś wyjątkowym. W polityce oświatowej zdarza się ona – także w Polsce. Jako przykład można podać budzącą wielkie kontrowersje „reformę” wdrożoną w 2017 roku przez Annę Zalewską. Na tym przykładzie widać, iż ten rodzaj zmiany:

- ignoruje wiedzę naukową,
- jest nie tyle wprowadzany, co wymuszany,
- nie uwzględnia potrzeb podmiotów sceny edukacyjnej (*stakeholders*),
- nie ma klarownej wizji celów,
- jest przykładem polityki określanej mianem odgórnej – „góra – dół” (*top – down*).

W literaturze przedmiotu ostatnio często pojawia się pytanie o procedury wdrażania efektywnej zmiany edukacyjnej (Fullan, 2001; Hargreaves i in., 2010). Michael Fullan w głośnej pracy *The New Meaning of Educational Change* określił warunki wprowadzania sensownej zmiany systemów edukacyjnych. Podkreśla on, że tradycyjne podejścia do reform okazały się nieefektywne. Zaproponował on model, w którym punktem wyjścia są zmiany zachodzące oddolnie – na poziomie konkretnych instytucji. Szkoła staje się instytucją uczącą się (Senge, 2012), tworzy kulturę twórczości, kreatywności i współpracy w rozwiązywaniu stojących przez nią wyzwań. Niebagatelną rolę pełnią w tym procesie liderzy edukacyjni (Cushman, 1997; Simkins, 2005).

Uwagi końcowe

Tekst ten napisałem z pozycji nie tylko akademickiego badacza, ale przede wszystkim obywatela zatroskanego sposobem traktowania przez polityków dobra wspólnego, jakim jest edukacja. Moim celem było wskazanie na złożoność problemu wykorzystania wiedzy o człowieku – w tym szczególnie wiedzy pedagogicznej – w kształtowaniu polityki oświatowej. Wskazałem na obszary wiedzy, których nie dostrzega polityka. Dotyczą one sposobu traktowania takich kluczowych kategorii jak jakość, doskonałość oraz zmiana edukacyjna. Rzadko kiedy realizowane reformy świadczą o rozumieniu natury tych kategorii oraz świadomości przyczyn oraz skutków redukcji tych pojęć do znaczeń narzucanych przez dominujące współcześnie ideologie.

⁶ Instytucją odpowiedzialną za wprowadzanie i monitorowanie zmiany jest tutaj, powstała w 2011 roku, rządowa agencja Education Scotland.

Moją intencją nie było pouczanie decydentów ani też zarzucanie im braku kompetencji. Sądzę, że realizacja efektywnej polityki edukacyjnej, takiej, której nie sposób zarzucić „ślepoty” na kwestie o kluczowym znaczeniu, wymaga zupełnie nowego podejścia polityków do wiedzy oraz badaczy do polityki. Badacze nie zawsze są tymi, którzy wiedzą lepiej. Nie mogą sobie rościć prawa do zastępowania czy wyręczania polityków. Reformy zaprojektowane w pracowniach uczonych, jak uczy historia, kończyły się często fiaskiem. Z kolei pomysły polityków odnośnie do reformowania systemu edukacji podejmowane w ramach dyskursu zmiany traktowanej jako „zmiana dla niej samej” przynoszą dobrze znane, niestety opłakane skutki. Stąd też, jak sądzą, konieczne jest nowe podejście do rozwiązania tego problemu. Ze strony akademików należałoby przemyśleć co najmniej dwie kwestie. Pierwszą z nich jest pytanie o to, jaki charakter ma wiedza, która służy zmianie. Czy jest to wiedza instrumentalna czy też wiedza refleksyjna (Mizerek, 2021)? Jaki jest status epistemologiczny takiej wiedzy? W jaki sposób taką wiedzę tworzyć, w ramach jakich rozwiązań metodologicznych? Jak tworzyć wiedzę transdyscyplinarną? (Giddens i in., 1994; Van Aken, 2005).

Druga, oczekująca na rozważenie, kwestia wiąże się z pytaniem o sposób komunikowania wiedzy mającej służyć zmianie praktyki oraz również polityki edukacyjnej. Twierdzą, że bezowocne są próby sięgania po tradycyjne rozwiązania – „upowszechniania” wiedzy w postaci publikacji, tekstów publicystycznych czy zasiadania w – zależnych od polityków – zespołach eksperckich. Należałoby raczej sięgać po doświadczenia, jakich dostarczyły projekty Piotra Zamojskiego (2022) oraz Sławomira Krzychały (2018; 2020; Zamorska i Krzychała, 2010). Znakomitym miejscem spotkań teorii i praktyki edukacyjnej jest również Akademickie Zacisze – nowotarska inicjatywa Romana Lepperta: <https://glos.pl/prof-roman-leppert-tworca-akademickiego-zacisza-jestem-sam-sobie-sterem-ze-glarzem-i-okretem-poczawszy-od-doboru-tematow-rozmow-i-zaproszonych-gosci>.

Bibliografia

- Ball S.J. (2016). Neoliberal education? Confronting the slouching beast. *Policy Futures in Education*, 14(8), 1046–1059. DOI: 10.1177/1478210316664259.
- Barone T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 454–470.
- Bauman Z. (2008). *Zindywidualizowane społeczeństwo*. Gdańsk: GWP.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Biesta G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x.
- Biesta G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. DOI: 10.1007/s11092-008-9064-9.
- Christensen T. i Læg Reid P. (2002). *New public management: the transformation of ideas and practice*. Fomham: Ashgate Pub Limited.
- Chutorański M. i Szwabowski O. (2018). Parametryzacja, humanistyka i los mieszkańców Rapa Nui. *Rocznik Lubuski*, 44(2), 145–163.
- Connell R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99–112. DOI: 10.1080/17508487.2013.776990.
- Cushman K. (1997). Essential leadership in the school change process. *Horace*, 932619666. DOI: 10.1080/0260136860060112.
- Danilewska J. (red.) (2008). *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- De Saint-Exupery A. (2019). *Mały Księżę*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Delors J. (red.) (1998). *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Toruń: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Deming W.E. (1986). *Out of the crisis*. Boston: MIT Center for Advanced Engineering Study. Cambridge: MIT.
- Didier J. (1992). *Słownik filozofii*. Wrocław: Wydawnictwo Książnica.
- Fenwick T. i Edwards R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), 709–726. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2011.00429.x.
- Foucault M. (1977). *Archeologia wiedzy*. Warszawa: PIW.
- Fullan M. (2001). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Giddens A., Lash S. i Beck U. (1994). *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Redwood City: Stanford University Press.
- Goldfarb J. (2013). Crises in Education: Reflections on the Conflation of Education with Economics and Politics. *Forum Oświatowe*, 3(50), 153–161.
- Hargreaves A., Lieberman A. i Fullan M. (2010). *Second international handbook of educational change* (Vol. 1). Berlin: Springer Verlag.
- Head B.W. (2010). Reconsidering evidence-based policy: Key issues and challenges. *Policy and Society*, 29(2), 77–94. DOI: 10.1016/j.polsoc.2010.03.001.
- Krzychała S. (2018). *Nauczyciel – tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringów szkolnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Krzychała S. (2020). Teacher responses to new pedagogical practices: A praxeological model for the study of teacher-driven school development. *American Educational Research Journal*, 57(3), 979–1013.
- Lingard B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113–131. DOI: 10.1080/17508487.2013.781515.
- MacBeath J.E.C. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- MacBeath J.E.C. i McGlynn A. (2002). *Self-evaluation: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- McLaughlin M.W. (1987). Learning From Experience: Lessons From Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 171–178. DOI: 10.3102/01623737009002171.
- Michałowska D.A. (2013). *Neoliberalizm i jego (nie)etyczne implikacje edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mizerek H. (2015). Evidence-based practice in education: premises, dilemmas, prospects. *Forum Oświatowe*, 27(2), 25–40.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mizerek H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mizerek H. (2023). „Ewaluacja” w akademii – los „skradzionego” słowa. *Forum Nauk Społecznych*, 1. DOI: 10.31648/fns.8839.
- Murawska A. (2018). Uniwersytet jako przestrzeń życia w ideach. *Rocznik Lubuski*, 44, 119–127.
- Nowakowska-Siuta R. i Dmitruk-Sierocińska K. (red.) (2018). *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pirsig R.M. (1974). *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance. An Inquiry into Values*. New York: Vintage Books.
- Platon (2000). Fajdros. W: tegoż, *Dialogi*. Tłum. S. Witkiewicz. Gdańsk: Tower Press.
- Potulicka E. i Rutkowiak J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Przyszczykowski K. (1999). *Edukacja dla demokracji: strategie zmian a kompetencje obywatelskie*. Legnica: Edytor.
- Przyszczykowski K. (2012). *Polityczność (w) edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ramot R. i Bialik G. (2020). Researchers as knowledge brokers: A step toward researchinformed policy? lessons from the Israeli case. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1–25. DOI: 10.14507/epaa.28.5115.

- Rutkowiak J. (2012). Jak kształtować kulturę zaufania i odpowiedzialności w szkole w warunkach promowania rywalizacji przez neoliberalizm? *Studia Edukacyjne*, 22, 127–138.
- Rutkowski D.J. (2007). Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal educational policy. *Critical Studies in Education*, 48(2), 229–247. DOI: 10.1080/17508480701494259.
- Semetsky I. (2010). Silent discourse: The language of signs and “becoming-Woman.” *Sub-Stance*, 39(1), 87–102. DOI: 10.1353/sub.0.0068.
- Senge P. (2012). *Piąta dyscyplina: teoria i praktyka organizacji uczących się* (IV wydanie). Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Simkins T. (2005). Leadership in Education: “What Works” or “What Makes Sense”? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9–26. DOI: 10.1177/1741143205048168.
- Śliwowski B. (2015). *Edukacja (w) polityce: polityka (w) edukacji: inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59).
- Van Aken J.E. (2005). Management research as a design science: Articulating the research products of mode 2 knowledge production in management. *British Journal of Management*, 16(1), 19–36. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2005.00437.x.
- Viennet R. i Pont B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework. OECD Education. *OECD Education Working Papers*, 162(December), 63. www.oecd.org/edu/workingpapers
- What Works: Evidence-based Policy and Practice in Public Services. (2001). W: H. Davies, S. Nutley i P. Smith (red.), *Health & Social Care in the Community* (Vol. 9, Issue 6). Bristol: The Policy Press. DOI: 10.1046/j.0966-0410.2001.10281.x.
- Wójcicka M. (red.) (2001). *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym: słownik tematyczny*. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
- Zamojski P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Zamorska B. i Krzychała S. (2010). Nauczyciele „wobec” edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji. W: R. Kwiecińska i M.J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec zróżnicowań społecznych* (s. 27–64). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.