

## **PARAMETRYZACJA EDUKACJI DROGĄ DONIKĄD**

### **Wprowadzenie**

Proces edukacji, rozumiany nie tylko jako zdobywanie wiedzy, ale również jako proces wychowania do życia w społeczeństwie, nabywania umiejętności interpersonalnych, kształtowania umiejętności korzystania ze zgromadzonej wiedzy oraz sposób na samorealizację<sup>1</sup>, jest zdecydowanie procesem jakościowym. Obecnie w różnych obszarach życia społecznego, w tym także w procesie edukacji, wprowadza się szeroko pojętą parametryzację. Różnego rodzaju wskaźniki, mierzące w swoim założeniu poziom czy efekt edukacji, mają w sposób ilościowy opisać efekty jakościowe. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie skutków, szczególnie tych niezamierzonych, wprowadzenia do procesu edukacji systemu parametryzacji, który, jak głoszą jego propagatorzy, ma pomóc w podnoszeniu jakości kształcenia, badaniu efektów kształcenia oraz ma się stać podstawą porównań, a w konsekwencji różnicowania podmiotów zajmujących się edukacją. Czy jednak proces edukacji, który jest procesem jakościowym, można opisać w sposób ilościowy? Na ile przyjęte wskaźniki i mierniki są w stanie zmierzyć i uwzględnić wszystkie elementy wpływające na efekty procesu edukacji? Jakie są konsekwencje wprowadzania systemu parametryzacji do edukacji? Ze względu na sformułowane pytania badawcze przyjęto tezę, iż system parametryzacji w procesie edukacji nie tylko daje fałszywy obraz stanu rzeczywistego, ale też wywołuje skutki sprzeczne z zakładanymi celami edukacji.

### **1. Parametryzacja efektów kształcenia**

Ważnym elementem życia społecznego jest proces edukacji, który odpowiada nie tylko za przekazywanie wiedzy, ale również kształtuje pewną umysłowość, sposób postrzegania rzeczywistości, kojarzenia, myślenia itp. Ten, kto

---

<sup>1</sup> Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf)

formuje i kontroluje proces edukacji, wpływa w decydujący sposób na kształtowanie się życia społecznego<sup>2</sup>. Chęć kontrolowania tego procesu wymaga skonstruowania pewnych obiektywnych kryteriów, co skutkuje wprowadzaniem szeroko pojętej parametryzacji. Poprzez parametryzację edukacji rozumie się opracowanie wskaźników<sup>3</sup> i mierników opisujących w sposób ilościowy proces i efekty kształcenia, które są podstawą do wyznaczenia standardów przez tworzenie płaszczyzny porównań pomiędzy instytucjami zajmującymi się edukacją.

Występuje kilka przyczyn parametryzacji edukacji, a w dalszej kolejności wiedzy, osiągnięć naukowych czy jakości kształcenia. Jednym z takich powodów jest umasowienie edukacji. Już samo zetknięcie się z dużą populacją uczniów czy podmiotów zajmujących się nauczaniem, takich jak przedszkola, szkoły, uczelnie, wywołuje chęć scharakteryzowania ich za pomocą metod statystycznych, gdyż trudno w takiej rzeczywistości zachować podejście indywidualistyczne. O wiele łatwiej wyznaczyć zestaw parametrów<sup>4</sup>, które wydają się istotne w odniesieniu do badanego przedmiotu. Identyczny zestaw parametrów dla wszystkich jednostek tego samego typu ma tę zaletę, że stwarza pozory obiektywności pomiaru. Jednak już sam dobór parametrów (cech mierzalnych) jest doбором subiektywnym, co do którego trudno o powszechną zgodę. Przykładem może być brana pod uwagę przy ocenie szkoły liczba stanowisk komputerowych bez wnikania w sprawy dostępności oprogramowania edukacyjnego, realnego wykorzystania i przydatności tych stanowisk w procesie kształcenia.

Inną przyczyną wprowadzania parametryzacji jest założenie dotyczące podobnych efektów kształcenia, przynajmniej w zakresie określenia pewnych podstawowych treści. Stąd dążenie do wyznaczania podstaw programowych, minimum programowych<sup>5</sup> czy też standardów kształcenia<sup>6</sup> dla danych kierunków czy typów szkół. Najłatwiej wyznaczyć takie podstawy dla zmiennych ilościowych, na przykład liczby godzin z zakresu danego przedmiotu, co w zamyśle tworzących takie ramowe programy nauczania ma zapewnić odpowiednie efekty kształcenia.

Inną próbą zapewnienia minimum zamierzonych efektów kształcenia jest określenie podstawowego zbioru wiadomości, jaki mają sobie przyswoić uczniowie. Odgórnie ministerstwa opracowują treści kształcenia, które mają być fundamentami wykształcenia<sup>7</sup>. W ramach tych treści dla języka polskiego przy-

<sup>2</sup> P. Berger, T. Luckmann: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. PIW, Warszawa 1983, s. 188.

<sup>3</sup> J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Katowice 1995, s. 51.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 176.

<sup>5</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, [http://195.136.199.90/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=230&Itemid=290](http://195.136.199.90/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=230&Itemid=290)

<sup>6</sup> Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/>

<sup>7</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, <http://195.136.199.90/images/stories/pdf/Reforma/2a.pdf>

jęto listę lektur obowiązkowych, która sama w sobie jest bardzo dyskusyjna i budzi wiele kontrowersji. Nie traktuje się jej jako płaszczyzny dyskusji, interpretacji czy uniwersalnych przemyśleń, lecz raczej sposób dający możliwość rozliczenia uczniów z przeczytania danej pozycji poprzez wymaganie znajomości najdrobniejszych szczegółów danego tekstu. Zamiast dyskusji nad tym, jak młodzież odczytuje dany tekst literacki, co ją w nim pociąga czy fascynuje, od lat wpaja się jej, „co autor miał na myśli”. Takie podejście ze strony nauczycieli jest jak najbardziej uzasadnione i logiczne, bo na teście gimnazjalnym czy maturze odpowiedzi uczniów będą oceniane według określonego klucza. Odpowiedzi z nim niezgodne karze się brakiem punktów, a tym samym gorszym wynikiem z egzaminu. Młodzież, dostosowując się do takich wymogów, przestaje czytać lektury, a bazuje na różnego rodzaju opracowaniach czy omówieniach w sposób syntetyczny podających to, czego wymaga nauczyciel; jednocześnie są to takie interpretacje i odpowiedzi, które mieszczą się w kluczu stosowanym przy ocenie testów egzaminacyjnych.

Dążenie do ujednoczenia efektów kształcenia przejawia się również w tym, że zostają określone minimalne umiejętności oraz kompetencje uczniów, które są pochodną tego procesu. Podejście to ma swoje oczywiste wady, gdyż zwraca uwagę jedynie na te aspekty, które mogą być jakoś mierzalne. Na przykład efektem kształcenia w zakresie szkoły podstawowej jest umiejętność czytania i pisanie. Jednak, jak się okazało, samo nabycie tych umiejętności nie gwarantuje zrozumienia czytanego tekstu, czyli posługiwania się tą umiejętnością w życiu codziennym. Zyskało to miano analfabetyzmu funkcjonalnego<sup>8</sup>. Dlatego też obecnie kładzie się nacisk na wyrobienie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Umiejętność ta jest badana m.in. w ramach międzynarodowego programu cyklicznego badania biegłości w czytaniu wśród dzieci dziesięcioletnich – *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS)<sup>9</sup> oraz międzynarodowych badań – *The Programme for International Student Assessment* (PISA)<sup>10</sup> – koordynowanych przez OECD, w ramach których bada się umiejętności 15-latków w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych.

Jednak czytanie ze zrozumieniem często traktuje się na podobieństwo zadań matematycznych, gdzie istnieje tylko jedna dobra, ściśle określona odpowiedź. Jest to właściwe podejście, kiedy mamy do czynienia z tekstem technicznym czy instrukcją obsługi, ale nie wówczas, gdy obcujemy z dziełem literackim, a tym bardziej z poezją. Umiejętność czytania ze zrozumieniem, gdy istnieje klucz dobrych odpowiedzi, jest mierzalna, bo każdą odpowiedź jesteśmy w stanie zakwalifikować jako prawdę lub fałsz i nadać wartość 1 lub 0. Dzięki temu możemy mierzyć, oceniać, porównywać, upajać się liczbami i pozostawać w bło-

<sup>8</sup> UNESCO o analfabetyzmie. Tłumaczenie B. Śliwerski. „Edukacja i Dialog” 2000, nr 114.

<sup>9</sup> PIRLS 2006: *Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*. Warszawa 2007.

<sup>10</sup> OECD, PISA, [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html)

gim przeświadczeniu, że otrzymujemy prawdziwą i obiektywną ocenę dotyczącą stanu edukacji.

W badaniach PIRS oraz PISA polska edukacja plasuje się pośrodku listy rankingowej, chociaż, jak podkreśla Ministerstwo Edukacji, z badania na badanie wypadamy korzystniej. Jednak w raportach z tych badań, choć w sposób bardzo nieśmiały, autorzy pokazują pewne słabości ilościowego podejścia do badanego zagadnienia, a tym samym całego systemu edukacji nastawionego na osiąganie mierzalnych rezultatów. W raporcie PIRS mówi się o tym, że czytanie w polskiej szkole stało się czynnością wyłącznie szkolną, ograniczającą się do ściśle określonych, z góry wybranych tekstów<sup>11</sup>. Oznacza to, że 10-latkowie poza tekstami szkolnymi prawie w ogóle nie czytają, wiążąc czytanie ze żmudnym obowiązkiem szkolnym. Traktują je jako przymus, a tym samym coś, co jest konieczne, niemiłe, uciążliwe i nudne. Te obserwacje potwierdza przeprowadzone w listopadzie 2010 roku przez Pracownię Badań Czytelnictwa BN, we współpracy z TNS OBOP, kolejne już badanie społecznego zasięgu książki w Polsce<sup>12</sup>. W komentarzu do tych badań znajduje się stwierdzenie, że system nauczania i egzekwowania wiedzy nie sprzyja czytaniu, gdyż większy nacisk niż na umiejętności rozmienia świata kładzie się na zdobywanie wymiernych i łatwo sprawdzalnych jednostek informacji<sup>13</sup>.

## 2. Parametryzacja egzaminów gimnazjalnych i maturalnych

Obecnie miarą sukcesu edukacyjnego jest osiągnięcie dobrych wyników na sprawdzianie po szkole podstawowej, na egzaminie gimnazjalnym czy maturalnym. Są one podstawą rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych oraz na studia i w ten sposób osiągnięte wyniki warunkują dalsze możliwości edukacyjne ucznia. Stanowią one także podstawę porównań i rankingów szkół. Dlatego też wszystkie strony tego procesu, począwszy od szkoły, przez nauczycieli, rodziców, a kończąc na uczniach, są zainteresowane osiągnięciem jak najlepszych wyników owych obowiązkowych testów.

Podstawowym założeniem tych egzaminów jest obiektywne sprawdzenie opanowania wiadomości i umiejętności nabytych podczas uczęszczania do szkoły podstawowej, trzyletniej nauki w gimnazjum i liceum<sup>14</sup>. Ze względu na ich wagę dla wszystkich zainteresowanych stron proces edukacyjny w coraz większym stopniu zostaje podporządkowany osiągnięciu jak najlepszych wyników na owych

<sup>11</sup> PIRLS 2006: *Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie...*, op. cit., s. 5.

<sup>12</sup> Biblioteka Narodowa, <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/230-z-czytelnictwem-nadal-zle---raport-z-badan-biblioteki-narodowej.html>

<sup>13</sup> R. Chymkowski: *Wyłączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, <http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf>

<sup>14</sup> Centralna Komisja Egzaminacyjna, <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=137&Itemid=108>

egzaminach. Takie ukierunkowanie jest jednak tylko częściowo spójne z ogólnymi celami edukacji, szczególnie w zakresie zdobywania pewnego rodzaju wiedzy. Niestety nadal, pomimo różnych deklaracji Ministerstwa Edukacji, zawartych chociażby w założeniach do reformy systemu edukacji<sup>15</sup>, preferuje się zdobywanie wiedzy faktograficznej. Gromadzenie ogromnych ilości informacji w czasach, gdy dzięki rozwojowi informatyki dotarcie do potrzebnych informacji stało się proste jak nigdy w przeszłości, może mieć na celu jedynie ćwiczenie pamięci. Takie podejście do szkolnej wiedzy nie jest nowe; kiedyś miało ono uzasadnienie, lecz obecnie stało się niezrozumiałe i archaiczne. Niestety, wprowadzone w życie koncepcje egzaminów, w tym testu gimnazjalnego oraz zmodyfikowanych testów maturalnych, tego stanu rzeczy nie tylko nie zmieniają, ale jeszcze petryfikują i wzmacniają.

Zarówno jeden, jak i drugi egzamin w części humanistycznej składa się z dwóch części. W pierwszej znajdują się pytania zamknięte, dotyczące zrozumienia podanego tekstu, gdzie należy wybrać poprawną odpowiedź. Taki typ pytań sprawdza głównie poprawność odczytania poszczególnych fragmentów tekstu zgodnie z kluczem podanym przez autorów testu, co wiąże się z posiadanym, w niedającej się ustalić skali, szczęściem odpowiadającego. Może się zdarzyć i tak, że szczęścia jest więcej niż umiejętności, a jednemu i drugiemu nie sprzyja fakt posiadania przez zdającego zbyt szerokich horyzontów oraz umiejętności samodzielnego myślenia. Odpowiadając na pytania w sposób losowy, prawdopodobnie i mała udzieli kilku prawidłowych odpowiedzi. Mamy też do czynienia z pytaniami otwartymi, gdzie wymagana jest dłuższa wypowiedź. Pytania te mają badać pewne bardziej zaawansowane umiejętności ucznia związane z czytaniem ze zrozumieniem, wyciąganiem z tekstu pewnych informacji, interpretacją itp. Jednak żeby odpowiedzi te uzyskały pozytywną ocenę, muszą być znowu zgodne z kluczem odpowiedzi, który jest identyczny dla wszystkich sprawdzających. Takie podejście daje poczucie osiągnięcia pewnego stopnia obiektywizmu, tym samym dając prawo do porównań i rankingów. Jednak z drugiej strony wywołuje skutki niezamierzone, a często także i nieuświadomione.

### 3. Unifikacja poprzez parametryzację

Ocenianie wszystkich uczniów według tych samych kryteriów, zawartych w obowiązującym ich identycznym egzaminie, wymusza jednocześnie unifikację systemu kształcenia, wymagań, a jednocześnie ujednoczenie sposobu myślenia czy nawet wartościowania przez wszystkich uczniów. Aby absolwenci

---

<sup>15</sup> *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy: Raport o stanie edukacji 2010*. Red. M. Federowicz, M. Sitek, Warszawa 2011, s. 127.

uzyskali jak najlepsze wyniki egzaminów, nauczyciele, robiąc sprawdziany, korzystają często z przykładowych testów, które są w dużym stopniu kalką egzaminów gimnazjalnych czy maturalnych w danym zakresie. Tak więc obok sprawdzenia wiedzy w sposób szybki i niewymagający od nauczyciela większego nakładu pracy, ćwiczony jest pewien sposób udzielania odpowiedzi. Celem stają się więc nie zdobywanie wiedzy, rozwijanie inteligencji czy zdolności rozumowania, lecz techniczne umiejętności związane z „rozwiązywaniem testów”, a więc, innymi słowy, odgadywaniem, co autor układający dany test mógł mieć na myśli.

Aby zaliczyć w trakcie nauki takie testy, jak i późniejsze egzaminy, nie trzeba nawet czytać lektur, wystarczą same opracowania, a można nawet pokusić się o stwierdzenie, że czytanie lektury przeszkadza w uzyskaniu dobrych ocen czy wyników na egzaminach, gdyż rozprasza uwagę ucznia, kierując ją na nieistotne wątki czy kusząc nie zawsze „słusznymi” interpretacjami. W ramach edukacji szkolnej właściwie nie ma czasu na wyrobienie takich umiejętności jak: zdolność znalezienia potrzebnej informacji, krytyczne podejście do źródeł, analiza zebranego materiału, wyciąganie wniosków, przedstawienie wyników czy prowadzenie dyskusji. Braki te można często zaobserwować w trakcie zajęć na wyższych uczelniach, które zresztą również zaczynają podążać w podobnym kierunku. Oczywiście parametryzacja edukacji nie jest jedyną przyczyną takiego stanu rzeczy, może nawet nie najważniejszą, ale, jak się wydaje, jeszcze go wzmacnia. W tak zaprojektowanym procesie edukacyjnym, gdzie oceny z końcowych egzaminów są decydujące w kwestii przyszłości uczniów, szanse na zmianę omawianego podejścia, nawet w dłuższej perspektywie, można oceniać jako znikomą małą.

Obecnie funkcjonujący system odpowiada także uczniom, którzy do perfekcji opanowali pewne strony internetowe oraz polecenia „kopiuj” i „wklej”. Mają oni co prawda szeroką gamę podręczników, do których jednak rzadko zaglądną ze względu na obszerność i konieczność dokonywania wyborów co do istotności zawartych informacji. Dlatego preferują przede wszystkim kompendia, repetytoria, skróty oraz opracowania, z których należy nauczyć się na pamięć pewnych treści i mieć spokój.

Taki system odpowiada też większości rodziców, którzy utożsamiają dobre oceny zdobywane w szkole z wiedzą czy umiejętnościami, nie wnikając zbyt w to, czego i w jaki sposób szkoła uczy ich dzieci. Sytuacją normalną stała się potrzeba brania korepetycji przez uczniów, i to wcale nie najsłabszych, lecz tych, których na to stać i mają wysokie aspiracje własne bądź narzucane przez rodziców dotyczące dobrego liceum bądź prestiżowego kierunku studiów. Korepetycje te nie tyle mają na celu pomoc w sytuacjach, gdy uczeń ma trudności ze zrozumieniem materiału czy zaległości w nauce, co szlifowanie formy na egzamin, tak aby uzyskać jak najlepsze rezultaty. Wiąże się to ze specyficznym przy-

gotowaniem do konkretnego egzaminu z wybranego przedmiotu. To szlifowanie formy nie polega na rozszerzaniu wiadomości, tylko na wyuczeniu takiego sposobu myślenia, który pozwoli egzaminowanemu na odpowiedź mieszczącą się w kluczu i w ten sposób na uzyskanie optymalnego wyniku. Liczy się tylko rezultat z kilku określonych przedmiotów, dlatego też, co jest widoczne szczególnie w liceach, inne przedmioty są traktowane jako zbędne, piąte koło u wozu. Młodzież, podchodząc do całej sprawy bardzo pragmatycznie, stara się jak najmniejszym wysiłkiem zaliczyć te przedmioty, które, jak sądzi, do niczego im się w życiu nie przydadzą.

System różnicowania i oceny szkół oparty na wynikach z egzaminu gimnazjalnego czy matury jest bardzo wątpliwy, gdyż szkoły uważane za dobre otrzymują już na wstępie przewagę ze względu na dobór uczniów. Do szkół tych trafiają lepsi uczniowie niż do pozostałych, co w konsekwencji musi przekładać się na średnią wyników, jaką absolwenci tych szkół uzyskują z egzaminów. Ci „lepsi” z reguły mają też rodziców z wyższych klas społecznych, którzy dbają o edukację swych pociech, także we własnym zakresie (kursy językowe, kółka, zajęcia dodatkowe, praca z dzieckiem itp.) i najczęściej stać ich, by posyłać dzieci na korepetycje. Sukces mierzony wynikami egzaminów jest tylko częściowo zasługą pracy nauczycieli w danej szkole. Jednak wyniki te są podstawą rangowania, które napędza do tych szkół dobrych uczniów i w ten sposób koło się zamyka.

Wobec powyższych wątpliwości podjęto inicjatywę obliczania edukacyjnej wartości dodanej. Zastosowanie takiej metody ma pozwolić na oszacowanie efektywności nauczania w danej szkole. Termin edukacyjna wartość dodana (EWD) oznacza zarówno metodę, jak i wyliczony dzięki niej wskaźnik liczbowy. Metody EWD to metody statystyczne pozwalające na podstawie „zasobów na wejściu” (na przykład wynik na egzaminie poprzedniego etapu kształcenia) oraz „wyjściu” (na przykład wynik na egzaminie końcowym) oszacować efektywność nauczania, czyli wkład danej szkoły w końcowy poziom wiedzy uczniów na danym etapie kształcenia. W polskim modelu EWD wykorzystywana jest przede wszystkim informacja o wynikach egzaminacyjnych na kolejnych etapach kształcenia, dlatego też wskaźniki EWD są jednym ze sposobów komunikowania wyników egzaminacyjnych<sup>16</sup>. Jednak i przy takim ujęciu, pozornie pozwalającym w obiektywny sposób mierzyć efektywność nauczania, popełnia się podstawowy błąd, traktując ucznia jako element izolowany, na który w zakresie nauczania wpływa tylko szkoła. Nie bierze się pod uwagę, że w tzw. dobrych szkołach mamy do czynienia z bardziej wyrównanym poziomem intelektualnym i zasobem wiedzy uczniów, dzięki czemu nauczyciel może mniej uwagi poświęcać uczniom wyraźnie odstającym od kolegów. Rzadziej w tych szkołach

<sup>16</sup> Edukacyjna wartość dodana, <http://ewd.edu.pl/>

mamy też do czynienia z uczniami, którzy zakłócają proces edukacyjny poprzez swoje niestosowne zachowanie. Nie bierze się też pod uwagę, że dobrzy uczniowie wzajemnie się dopingują i motywują do nauki oraz osiągania jak najlepszych wyników, w tym i zdobywania wiedzy poza szkołą. Uczniów z dobrych szkół, ze względu na status materialny ich rodziców, stać również na pozalekcyjną działalność szkolną, począwszy od wyjścia do teatru, a kończąc na wyjazdach zagranicznych, na przykład do szkół zaprzyjaźnionych. Na koniec ta metoda nie pozwala też na oszacowanie wkładu w efektywność nauczania rodziców czy korepetytorów, którzy o wiele częściej pracują z młodzieżą chodzącą do dobrych szkół.

Na naszych oczach edukacja przestaje być wartością autoteliczną, wyrastającą z naturalnej potrzeby poznawczej, chęci zrozumienia siebie i otaczającego świata. W pogoni za jak najlepszymi wynikami w procesie kształcenia, które decydują w coraz większym stopniu o naszej pozycji i prestiżu, gubimy umiejętność refleksji, krytycznego spojrzenia, samodzielnego myślenia czy intelektualnej otwartości.

## Podsumowanie

Parametryzacja edukacji jest obecnie nie do zatrzymania, gdyż ułatwia funkcjonowanie wielu podmiotom zaangażowanym w ten proces. Stanowi ona system, który nie tylko pokazuje stan faktyczny w zakresie kształcenia, wiedzy, umiejętności i kompetencji, ale także staje się czynnikiem wpływającym na proces edukacji. W założeniu ma się ona przyczyniać do osiągania celów edukacji oraz wpływać na poprawę jej jakości. Jednak postępujący proces parametryzacji edukacji, szczególnie w zakresie nauk humanistycznych, jest drogą zwodniczą, prowadzącą często do efektów sprzecznych z założeniami i celami edukacji. Często skutkuje to podejmowaniem działań mających na celu przede wszystkim osiągnięcie jak najlepszych wyników w skali stworzonej przez ściśle określony system parametrów, co wydaje się sprzeczne z samym charakterem wiedzy humanistycznej. Staje się prostą drogą do macdonaldyzacji sfery edukacji i wychowania.

### THE USE OF PARAMETERS IN EDUCATION: A ROAD TO NOWHERE

#### Summary

Education stops being an autotelic value, growing from natural cognitive needs, from natural cognitive needs, from a desire to understand oneself, as well as the surrounding world better; instead, it becomes a certificate giving definite rights. In search of specific requirements we lose the ability at things; we lose



the ability of e.g. independent thinking, intellectual openness. The process of introducing parameters to education also leads to various consequences contradictory to the idea of increasing its quality; this is connected with the general conviction about the low intellectual level of people starting university education, and in consequence, receiving university diplomas.