

PISA V KRITICKEJ PERSPEKTÍVE¹

ONDREJ KAŠČÁK, BRANISLAV PUPALA

Abstrakt: Po niekoľkých kolách testovania žiackej populácie prostredníctvom projektu OECD PISA sa začínajú najmä v akademickom prostredí objavovať štúdie odkrývajúce slabé a rizikové miesta tohto projektu. Tie poskytujú kritický pohľad na deklarovanú objektivitu PISA výsledkov a cez viaceré roviny a aspekty nabádajú k opatrnosti pri vyvodzovaní silných záverov krajín pre reguláciu vzdelávania prostredníctvom výkonov dosiahnutých v tomto type merania vzdelávacích výsledkov. Štúdia sumarizuje kritické hľadiská publikovaných analýz, takže poskytuje pohľad na tento projekt v širších, ako dominantne diskutovaných súvislostiach. Prezentované je globálne ekonomické a politické pozadie zavedenia a periodického opakovania PISA testovania, jednak vo vzťahu k špecifickým ekonomickým záujmom, ako i vzhľadom na spôsoby dominujúcej neoliberalnej správy globalizovanej spoločnosti. Rovnako sa poukazuje na problémy, ktoré evokujú samotné položky PISA testov, kde existujú celkom jasné signály, že PISA je v rozpore s vlastnými deklaráciami o tom, čo testuje a na aké výkony poukazuje.

Kľúčové slová: PISA, ranking vzdelávacích systémov, governmentálna stratégia kontroly, gramotnosť, real-life testové úlohy, testové spôsobilosti, metodológia PISA.

Abstract: After several testing rounds of the pupils' population by the project OECD PISA, studies revealing weak and risky areas of this project started to appear, especially in the academic environment. These provided a critical view on the declared objectivity of the PISA results and through various levels and aspects exhorted to caution in the deduction of strong conclusions of countries towards educational regulation through performances achieved in this type of educational results measurement. The study summarizes critical viewpoints of published analyses and provides the view on this project in wider connections. Global, economic and political connections of implementation and periodical repetitions of PISA testing are presented in relation to specific economic interests, the same as concerning the ways of dominating neoliberal administration of globalized population. At the same time the study points in technologies that evoke the items of PISA tests themselves, where quite clear signals exist, which show that PISA is in contradiction to its own declarations as to what it tests and what performances it points out.

Key words: PISA, ranking of educational systems, governmental strategy of control, literacy, real-life test tasks, testing capabilities, PISA methodology.

1 Štúdia je výstupom riešenia grantového projektu VEGA 1/0224/11 Archeológia neoliberalnej governmentality v súčasnej školskej politike a v teórii vzdelávania, a projektu VEGA 1/0172/09 Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti.

1 ÚVOD

Úvodník typu „PISA sa stala jednou z určujúcich tém pedagogického diskurzu, odbornej produkcie a vzdelávacej politiky“ nie je v súčasnosti nevyhnutný, pretože daná skutočnosť je kultúrne evidentná a tvorí dokonca dominantný cyklický rámec bežného mediálneho diskurzu o vzdelávaní. Netreba argumentačne podopierať ani fakt, že PISA etablovala hegemoniálnu formu diskurzu a tak sa „jednotlivý výskumný projekt stal paradigmou výskumu vzdelávania vo všeobecnosti“ (Behnke; Brügelmann; Heymann; 2008, s. 28). Tento fakt má svoje závažné dôsledky. Olechowski (2007, s. 7) v súvislosti s PISA upozorňuje, že „porovnávací veda o výchove - dôležitá výskumná oblasť v rámci vied o výchove - sa jedným razom priam násilne odtrhla od globálnej perspektívy porovnávania školských systémov, učebných plánov, systematiky výučby jednotlivých učiteľov a zacielená sa na podstatný aspekt ‚výstupu‘“. Spektrum porovnávacích štúdií v oblasti vzdelávania sa zužuje prizmou výkonovej úspešnosti žiakov či školských systémov v testovacích projektoch. Behnke, Brügelmann a Heymann (2008) následne varujú pred takýmto redukcionistickým profilovaním sa porovnávej pedagogiky v snahe legitimizovať biografickú a subjektívnu kvalitu vzdelávania, ktorá nekorešponduje s proklamáciami o kvalite vzdelávania z kvantitatívne ladených analýz (rôznorodé disparátne úrovne kvality vzdelávania pozri prehľadovo v Kaščák 2010). PISA ako univerzálny prototyp zisťovania a merania kvality vzdelávania testovaním tak otvára mnohé otázky.

2 BARIÉRY KRITICKÝCH REFLEXÍ

Tieto otázky sa však nevynárajú v priestoroch, kde by mohli spôsobiť širokú odbornú rezonanciu. Nepasujú totiž do dominantného diskurzívneho režimu o vzdelávaní. A ani nemôžu vstúpiť do súčasnej epistemologickej mriežky o vzdelávaní, pretože hneď na „vstupe“ je ich prienik prakticky blokovaný – a to profesijnými identifikáciami, fungovaním evaluačného trhu a rastrom politickej korektnosti. Tieto faktory fungujú ako súdržný mocenský blok tlmiaci ohniská kritických analýz. No tie sa s každým trojročným cyklom testovania rozhoria s novou intenzitou a koordinátorom testovania PISA sa darí dané otázky hasiť s čoraz väčšou námahou.

Nepriestrelnosť rastra politickej korektnosti vyplýva z faktu, že komentovanie výsledkov PISA sa stalo neoddeliteľnou súčasťou politického diskurzu, nástrojom vzdelávacej politiky a zároveň vzdelávacích reforiem. K tomuto nástroju sa upínajú politické reprezentácie, lebo ponúka naoko rukolapné poznanie. Bozkurt, Brinek a Retzl (2007) ukazujú, ako sa mení spôsob mediálneho uchopenia výsledkov PISA v priebehu testovaní. Zatiaľ čo po prvom cykle testovania (2000), keď PISA mala pomerne nízku rezonanciu v denníkoch a jej výsledky triezvo komentovali najmä žurnalisti a analytici s poukázaním na problémy politického nezájmu o vzdelávanie, druhý cyklus (2003) zažil mediálny boom, ktorý využili najmä politici. Tí zaradili PISA do svojej agendy a výsledky interpretovali ako zlyhania školského systému a učiteľov. Tému obsadili politické komentáre za stále sa zmenšujúceho podielu diskusných vstupov iných autorít. Po druhom testovaní sa taktiež zvyšuje polari-

zácia diskurzu (vítazi verzus porazení), čím sa legitimizuje pre politický život nevyhnutné avizovanie reforiem. Tento politický blok následne posúva kritické analýzy do tábora antireformných (a teda nelegitímnych) analýz a je typický aj pre aktuálne zverejnené výsledky PISA (2009) - kritické pohľady sú exkomunikované mimo sféru politickej, ba až sociálnej legitimacy (pozri diskusiu medzi O. Kaščákom a Z. Kusou 2010).

Ďalším limitujúcim a blokujúcim faktorom pre kritické analýzy je samotná povaha evaluácie, jej mechanizmy a trhové stratégie. Výzvy kritikov PISA na teoretické diskusie k východiskám či metodológii tohto projektu sú zo strany predstaviteľov národných PISA-konzorcií marginalizované či ignorované (Hopmann; Brinek; Retzl 2007). Batérie testových úloh sa zverejňujú až s niekoľkoročným odstupom po testovaní, často nekompletné, a niektoré úlohy neboli z prvých testovaní zverejnené dodnes (Wuttke 2009). Technické správy sú metodologicky neúplné, prezentované dáta sú selektované a štatistické procedúry vzbudzujú mnohé otázky. Medzi administrátormi existuje akýsi (v niektorých krajinách dokonca formalizovaný) kódex mlčanlivosti o uplatňovaných technických procedúrach, spôsoboch vyhodnocovania položiek a kódovania. Najparadoxnejšou skutočnosťou je, že testovanie PISA predstavuje proklamatívnu záležitosť bez autoritatívneho komentovania namerných výsledkov zo strany PISA-konzorcií. Odmieťa sa akákoľvek asistancia pri interpretácii výsledkov, neposkytuje sa ich vysvetlenie, metodologické objasnenie. Nehovorí sa, čo výsledky reálne znamenajú. Interpretácia PISA vytvoreného rankingu je na jednotlivých krajinách a tejto interpretácie sa chopia predovšetkým politici, pretože tých netrápi otázka validity či reliability výsledkov. Dôležitý je vypovedaný fakt - miesto v rebríčku. Obozretní akademici vstupujú do tejto situácie s pochopiteľnou opatrnosťou, pretože prístup k informáciám je neobvykle filtrovaný.

Treba však uviesť, že kvantita výsledných dát, ktoré sú po testovaní vypustené do života, pôsobí komplexne a neredukcionisticky. Je to však prirodzený dôsledok masívnosti a celoplošnosti testovania a nie minucióznosti. Preto sa prevzatie a prezentovanie (aj vo forme metodologických kotrmelcov) parciálnych dát z PISA stalo ľahkou korisťou pre niektorých v PISA neangažovaných akademikov, ktorých afirmatívne komentovanie vybraných oblastí testovania sprevádza určitú z etáp ich profesijnej dráhy. Na Slovensku ich nie je málo. PISA je však zdrojom profesijných identifikácií aj v hlbšom zmysle slova. Identifikácií, ktoré následne blokujú kritickú reflexiu tohto nástroja. Je to totiž tak, že „PISA tvorí obrat, pracovné miesta, možnosti kariéry, uznanie a moc“ (Wuttke 2009, s. 23-24). Tvorí ju obrovský aparát národných administrátorov, ktorí bývajú zhromaždení v národných agentúrach. V niektorých krajinách bývajú pre túto oblasť vypisované dokonca profesorské miesta (Jahnke 2008). Podľa Wuttkeho (2009) je práve personálne (ale aj ekonomické) hľadisko práve tým, ktoré etablovalo 3-ročný cyklus testovania. Umožňuje totiž udržať výskumné tímy pokope (príprava ďalšieho testovania trvá zhruba rok a pol) a udržať nástroj PISA vo verejnom vedomí. Ak by išlo o vec (posúdenie pokroku vo výsledkoch vzdelávania), tak 3-ročný cyklus sa javí byť ako príliš krátky (optimum je podľa Wuttkeho 7 rokov).

Kritický tón následne ide proti záujmom týchto skupín pracovníkov a zároveň

ohrozuje ďalší významný blok - ekonomický profit súvisiaci s distribúciou tohto nástroja. OECD je síce autorom PISA, ale jej rola je len strategická a rámcová. Technickú stránku testovania vykonáva privátne konzorcium pod vedením organizácie ACER (Australian Council of Educational Research), ktorá funguje celosvetovo podľa trhového modelu a predáva jednotlivým podieľajúcim sa krajinám testovaciu technológiu, riadi trh so zaškolovaním do testovania, do administrácie a s dotýčnými školiacimi materiálmi. Dôsledky pre akademický diskurz sú zjavné: odmietanie kritických publikácií voči PISA zo strany knižných pedagogických vydavateľstiev, pretože tie nechcú prísť o zákazky súvisiace so školiacimi materiálmi a ďalšími publikáciami pracujúcimi s PISA tematikou (osobná skúsenosť kolektívov autorov dvoch v súčasnosti najvýznamnejších kritických zborníkov o PISA), ako aj rezervovaný postoj redakčných rád odborných časopisov ku kritickým analýzám PISA (Wuttke 2009).

Existencia takéhoto mocenského bloku zastrešovaná symbolickou mocou OECD komplikuje rezonanciu kritických hlasov a limituje ich odborný a politický dosah. Preto sa zo všeobecného hľadiska chápe PISA a s ňou spätá logika testovania a mentalita štandardizácie ako špecifická forma správy vzdelávania a stala sa tak súčasťou analýz vo výskumnom prúde tzv. governmentálnych štúdií vo vzdelávaní (prehľadovo Kaščák; Pupala 2010, 2011).

3 PISA AKO GOVERNMENTÁLNA TECHNOLOGIA KONTROLY

PISA ako stratégia sociálnej správy vzdelávania je výsledkom transformácií všeobecných foriem sociálnej správy. PISA je výstupom tretej fázy vývoja evaluačného diskurzu od začiatku 90. rokov 20. storočia, ktorá súvisí s presadzovaním sa neoliberalných programov a praktík v sociálnej správe - najmä praktík tzv. New Public Managementu (Höhne 2006). V evaluačnom diskurze dochádza k trom zásadným posunom (ibid., s. 205): 1) Vo všeobecnom štátnom rámci už nejde o obsahlu integráciu znevýhodnených sociálnych skupín. Evaluácia sa skôr stáva médiom exklúzie. 2) Do úzadia ustupuje evaluácia faktorov a efektov, zdôrazňuje sa evaluácia „výkonu“. Orientácia na performáciu a efícienciu sa spája s rozličnými modelmi selekcie, akými sú napr. rankingy. 3) Evaluácia sa transnacionalizuje, stáva sa súčasťou globalizovanej neoliberalnej politiky riadenej organizáciami ako WTO a OECD. Transnacionálne partnerstvá majú podobu tzv. „public-private-partnerships“ (Hirsch 2001), tak ako sme na to poukázali vyššie v súvislosti s PISA-konzorciami.

PISA je tak prototypom neoliberalnej sociálnej správy (gouverner) inštalujúcou novú racionalitu (mentalité) riadenia a selekcie: „Zásadná zmena funkcie spočíva v tom, že sa z kedysi politicky motivovanej evaluácie sociálneho štátu za účelom rozsiahlej sociálnej integrácie vyvinula ekonomická forma evaluácie výkonu s cieľom legitimizácie exklúzie“ (Höhne 2006, s. 215). PISA je tak príkladom novej techniky sociálnej kontroly, ktorá nemá primárne pedagogické či vzdelávacie ciele. Je to vidieť na príklade, keď sa z PISA odvodzujú kontrolné mechanizmy vzdelávania, tak ako sa to udialo v roku 2003 v Nemecku v podobe tvorby vzdelávacích štandardov z predmetu matematika (Jahnke 2007). Didaktici matematiky boli „zhrození z úbohej kvality úloh“ (ibid., s. 315), ktoré ani v náznakoch nezohľadňovali kvalitu

už existujúcich učebníc. Jediným racionálnym vysvetlením je podľa Jahnkeho to, že „nejde o kompetencie, zásadné témy a oblasti požiadaviek...“, ide o to, „ukázať vyučujúcim a žiakom, že odteraz existuje nový administratívne normatívny pojem, pojem štandardov, ktoré treba bez námietok dodržiavať, ktoré nestrpia námietky či už proti testom alebo porovnávacím štúdiám“ (ibid., s. 316).

PISA ako významný nástroj neoliberalnej sociálnej správy cez vzdelávací sektor je prostredníctvom textu L. Pongratza naplno predstavená napr. v monotematickom čísle časopisu *Educational Philosophy and Theory* (2006), ktoré je celé venované analýzám rozličných úrovní a aspektov pôsobenia neoliberalnej governmentality v tomto sektore. PISA je tu považovaná za súčasť všetkých možných vzdelávacích technológií, procedúr, spôsobov a ich vzťahov, cez ktoré „ľudské bytosti riadia a spravujú seba a iných vo svetle špecifických hier pravdy“ umožňujúcich udržiavať isté spôsoby politickej moci v našej spoločnosti a s ňou spojené subjektívne praktiky (Masschelein et al. 2006, s. 416). PISA je v týchto technológiách elementom governmentálnych stratégií ovplyvňujúcich regulácie reforiem vzdelávania, je špecifickou governmentálnou technikou kontroly (Simons; Masschelein 2006, s. 424). Pongratz (2006) považuje testovací aparát PISA za „stabilizátor moci“, za „uzlový bod disciplinárnej siete“ a „disciplinárnu stratégiu“, ktorá predstavuje základný „svetelný bod“ medzi strategickými mocenskými vzťahmi a technológiami seba. Globálne testovanie tohto druhu nefunguje ako neutrálny nástroj vedeckej objektivity, ale „zakladá svoje vlastné štandardy normality“ (Pongratz 2006, s. 473). Svojim dosahom funguje PISA ako mocensky založený normalizačný proces, v ktorom je možné mať pod kontrolou celý vzdelávací systém aj so všetkými jeho vzdialenými kútmi (ibid.). Nie je pritom vôbec podstatné, či v danej chvíli a v danom priestore prevažujú konzervatívne alebo progresivistické reformné iniciatívy, pretože v neoliberalnom politickom rámci obe implicitne akceptujú disciplinárne procedúry globálneho testovania a jeho normy (ibid.).

Governmentálny rámec operovania PISA v sociálnom priestore umožňuje tento testovací mechanizmus vnímať ako „transportér ideológie“ (Larsson; Löfdahl; Prieto 2010) reprezentovanej OECD a posilňujúcej kultúru performativity aj v oblasti vzdelávania. PISA akceleruje orientáciu vzdelávacích systémov na výstupy, pričom táto orientácia je považovaná za súčasť logiky nového inštitucionálneho prostredia, ktoré v globálnom trhovom priestore má byť schopné udržať kompetitívnosť a priťahovať kapitál (Benveniste 2002). Zmena regulačného režimu vzdelávania obracajúca pozornosť od zdrojov a obsahov smerom k výstupom vyjadruje governmentálnu stratégiu, ktorá vedie najmä k zabezpečeniu kvalifikovanej pracovnej sily (ibid.). Vyhodnocovanie poznatkov (kompetencií) v rámci PISA preto ani nie je vyhodnocovaním výkonov konkrétnych žiakov, ale v intenciách konceptu „poznatkovej ekonomiky“ sa skôr vyhodnocuje kolektívna poznávací výkonosť. PISA testovanie mení poznanie na komoditu a je nástrojom, ktorý reguluje národné poznatkové fabriky tak, aby obstáli v medzinárodnej ekonomickej súťaži a globálnej ekonomickej produkcii (Larsson; Löfdahl; Prieto 2010). Typ preferovanej výkonovej orientácie sumarizovanej rankingami mení modus regulácie vzdelávacích systémov. Ústredným motívom sa stáva očakávaný a diktovaný úspech vzdelávacieho

systemu, takže energia je vkladaná do aktov, ktoré tento úspech môžu zabezpečiť. Menej dôležité sa stávajú dennodenné vzdelávacie aktivity, ktoré tvoria samotnú podstatu vzdelávania a ktoré sledujú napr. podporu záujmu žiakov o vzdelanie. Ball (2000) jednoducho hovorí, že performatívna kultúra (ktorej je PISA súčasťou) núti organizácie, aby sa orientovali na druhoradé a nie svoje primárne aktivity.

Pôsobenie projektu PISA ako neoliberálneho regulačného nástroja vzdelávacích systémov vníma Uljens (2007) ako „skryté kurikulum PISA“, prostredníctvom ktorého OECD presadzuje svoje záujmy. PISA produkuje mentalitu kompetitívnosti a kompetitívnej kooperácie v rámci zúčastnených krajín i medzi nimi navzájom, súčasne zvyšuje homogenizáciu vzdelávacieho prostredia na globálnej úrovni. Samotná logika testovania rezultujúca v rankingoch zakladá governmentálnu stratégiu správy vzdelávania založenú na seba-prispôsobovacích a seba-reflektujúcich mechanizmoch, ktoré iniciuje samotná povaha testovania PISA. „Cez tieto procesy sa jednotlivé krajiny začínajú upínať k určitým typom otázok a cieľom hľadajúc kľúče k úspechu“ (Uljens 2007, s. 298). Tým, že vysvetlenia pozícií v rankingoch sú ponechané na krajinách samotných, existuje tu zdanlivá voľnosť pri vyvodzovaní záverov a navrhovaní odporúčaní. Avšak rozhodovacie procesy sú založené na limitovanej agende vzdelávacej politiky, ktorá sa sústreďuje skôr na to, ako má byť vzdelávanie korigované v prospech nasledujúceho úspechu, pričom „reflexia, vzťahujúca sa na orientáciu a ciele vzdelávania a školovania ako také, prestáva byť dôležitá (ibid., s. 299).

Vzdelávacia politika orientovaná na stále sa obnovujúcu požiadavku udržať si alebo dosiahnuť úspech v medzinárodných rebríčkoch PISA je politikou udržiavania konštantnej neistoty. Vytvára neistú mentalitu alebo identitu, ktorá sa kontinuálne usiluje dosiahnuť bezpečie. Uljens (ibid.) ukazuje, že takáto neistá identita, ktorú na úrovni národných vzdelávacích politík produkuje PISA, je vlastne na individuálnej úrovni analogicky a súčinne vytváraná neoliberálnou dogmou celoživotného učenia sa, ktorá učebné aktivity znovu predostiera ako niečo, čo musí jednotlivec neustále predvádzať, aby opakovane a donekonečna obhajoval svoju legitimitu. PISA tak funguje v komplexnom rámci neoliberálnej governmentality, ktorá sa uplatňuje na všetkých podstatných úrovniach vzdelávacieho prostredia.

PISA sa stala spoľahlivým nástrojom neoliberálnej governmentality vo vzdelávaní najmä preto, že umožňuje udržiavať konštantnú neistotu a tým legitimizovať politické reformy, no zároveň by sa nemohla stať regulatívom sociálnej správy vzdelávania, keby nebola vnímaná ako nezávislý arbiter tejto neistoty a reformných pohybov požívajúci autoritu objektívnosti. Táto politicky prisúdená autorita pochádza z dvoch súčasných zdrojov neoliberálnej politiky vo vzdelávaní v podobe teoretických konštruktov *Evidence-based Policy* (EPB) alebo *Evidence-based Education* (EBE) a *School Effectiveness Research* (SER). Tieto teoretické konštrukty sa snažia reagovať na problematickosť vzťahu medzi vedeckým poznávaním a politickým rozhodovaním postulovaním tvorby priestoru pre vedecky podložené politické rozhodnutia. „Politika založená na dôkazoch“ má predstavovať jadro politickej správy, ktoré je „post-ideologické“, t.j. správy, v ktorej „je ideológia nahradená pragmatizmom“ (Sanderson 2002) alebo objektívne realistickým prístupom (Clegg

2005). Na základe takéhoto prístupu potom možno získať objektívny obraz o efektívnosti škôl a školských systémov a vykonávať tak primeranú sociálnu správu (Sammons 2007). PISA sa v súčasnosti považuje práve za taký nástroj, ktorý nám tento obraz dáva a poskytuje tak legitimitu „politike založenej na dôkazoch“. Explicitne to deklaruje napr. medzinárodná príručka k PISA 2006 (*Education International Guide to PISA 2006*), kde sa okrem deklarovanej príslušnosti k „Evidence-based Policy“ uvádza výrok vedúceho PISA tímu na úrovni OECD A. Schleichera, že bez dát sa človek stáva iba ďalším človekom s názorom. PISA vraj názorovú rôznosť objektivizuje svojimi dátami založenými na dôkazoch. Governmentálna moc PISA tak spočíva na deklarovaní ideologickej nezaťaženosti, čistej empirickosti, výskumnej orientovanosti a teda objektívnosti, validity a reliability. A vskutku PISA bežného pozorovateľa ohromí kvantitou dát, veľkosťou vzorky či estetickou presvedčivosťou ratingu. Jej metodologickú nepriestrelnosť však treba vnímať predovšetkým v politicky deklaratívnom zmysle slova.

4 METODOLOGICKÉ TRHLINY RANKINGU

Exkluzívny charakter PISA-štúdií založený na rankingu podpriemerných, priemerných a nadpriemerných krajín, od ktorého sa odvíja legitimizácia politickej moci a intervencií do sektoru vzdelávania, má mnohé medzery, o ktorých sa nedisputuje. Dané rankiny totiž nestoja na spoločných základoch, nie sú metodologicky očistené a porovnávajú tak jablká s hruškami. Uvedieme pár príkladov. Zlomová línia rankingu, hovoriaca o úspešnosti alebo neúspešnosti krajiny v testovaní PISA je 500 bodov. „Táto stredná hodnota sa ale veľmi zvláštnym spôsobom prepočítava pri zrovnovážňovaní štátov OECD - islandskí žiaci sú zohľadňovaní 800-krát viac ako žiaci zo Spojených štátov amerických. Keď sa táto skutočnosť skoriguje, klesne stredná hodnota na 490 bodov“ (Wuttke 2009, s. 24). Už len táto kozmetická (a v porovnaní s inými problémami testovania PISA nepodstatná) korektúra spôsobí, že sa mnohé štáty dostanú z podpriemernej úrovne na úroveň nadpriemernú (exemplárne Nemecko, ale napr. aj Slovensko). Línia zlyhania resp. úspechu je veľmi tenká. Brügelmann (2008) uvádza, že za štatisticky významnú hranicu sa v testovaní PISA považuje 9 bodov, čo predstavuje diferenciu 2% správnych odpovedí. Pri testovaní z matematiky z roku 2003 to znamená pol úlohy na 26 testových úloh. Pýta sa, či ide o pedagogicky a politicky relevantnú diferenciu. Odpoveď je zjavná, ak zoberieme do úvahy Wuttkeho (2007) údaje, na základe ktorých faktor motivácie pri testovaní PISA ovplyvňuje výsledok v rozpätí 50 bodov a viac. Túto skutočnosť si uvedomili niektoré ázijské krajiny (klasický víťaz medzinárodných testovaní), ktoré pred testovaním navodzujú atmosféru vážnosti a skúšania (pred testovaním sa hrá národná hymna, správanie je minuciózne reglementované a pod.). Opačným príkladom je Nemecko, Francúzsko či iné európske krajiny, kde takáto environmentálna motivácia absentuje.

Kto v testoch PISA vyhral a kto je porazený, je z metodologického hľadiska omnoho problematickejšie, ako sa hovorí v mediálnych a politických proklamáciách. Za víťaza sú tradične pasované škandinávске krajiny na čele s Fínskom. Už

málo sa hovorí o tom, že Fínsko bolo ešte pred pasovaním za víťaza šokované vysokou diferenciou medzi výkonmi chlapcov a dievčat. Fakt je taký, že Island, Dánsko a Nórsko dosahujú priemerné výsledky, porovnateľné s väčšinou kontinentálne európskych krajín (Wuttke 2009). Ukazuje sa, že faktor školského systému a štruktúry vzdelávania nemá zásadný vplyv na úspech v PISA, aj keď sa ten neodôvodnene pripisuje jednotnej škole v škandinávskych školských sústavách. Vplyvnými faktormi sú „bez ohľadu na školský systém“ štruktúra obyvateľstva, sociálny blahobyt, „kultúrno-technický stav rozvoja“, „stupeň orientovania na výkon“ (Bender 2007). Navyše, Fínsko má „extrémne málo prisťahovalcov“ (ibid., s. 28) a tak sa do národného priemeru nepremietajú jazykové a školsky adaptačné problémy. Ak sa porovnajú výsledky žiakov narodených v danej krajine, tak lepšie výsledky ako Fínsko dosahuje flámske Belgicko, Holandsko, či nemecké Bavorsko (ibid.).

Sú tu aj ďalšie závažné metodologické nezrovnalosti, a to najmä selektívny prístup niektorých krajín k výberu vzorky. Samotné Fínsko napr. vylúčilo z testovania žiakov s poruchami čítania a písania, čo mnohé krajiny neurobili. Obdobne postupovalo aj Dánsko, Grécko, Írsko, Poľsko. Dáni navyše vylúčili žiakov s poruchami počítania. Príkladov metodologických nezrovnalostí sú desiatky: nereprezentatívnosť zastúpenia žiakov odborných škôl (Rakúsko, testovanie v roku 2000); vylúčenie viac ako povolených 5% zo skupiny žiakov s postihnutím v Kanade, na Novom Zélande, Dánsku či Španielsku (v Nemecku sa žiaci špeciálnych škôl zúčastnili aj krátko testovania); v niektorých krajinách sa vysoké percento 15-ročnej populácie nachádza mimo školského systému a neboli teda súčasťou vzorky (v Turecku, Mexiku, Albánsku, Brazílii, Peru je to až takmer 50% predmetnej populácie) (Langfeldt 2007; Rindermann 2006); v niektorých krajinách dochádzalo k zámernému výberu škôl či k prezradeniu testových úloh. OECD napr. nereagovala na podozrenia, že Poľsko v roku 2003 distribuovalo neúplné testovacie zošity (Wuttke 2007). Výpočet mnohých nezrovnalostí v testovaní PISA vedie Olechowskeho (2007, s. 7) k záveru, že nejde len o náhodné chyby, ale o chyby, ktoré majú systémový charakter.

Ak možno hovoriť o víťazoch PISA testovania, tak ide o štáty juhovýchodnej Ázie (Južná Kórea, Taiwan, Singapur, Japonsko, Hong-Kong), ktorých školské systémy však nie sú považované v európskych podmienkach za vzorové (neporovnateľne vyššie dotácie počtu hodín na školách, rozvinutý privátny sektor každodenného doučovania, vysoký tlak na výkon, autoritatívne interakčné vzorce v školách).

5 VRATKÁ REALITA TESTOVÝCH ÚLOH

Práca s testovými položkami (či už zo strany administrátorov alebo žiakov) a ich obsah sú alfou a omegou úspešnosti resp. neúspešnosti v testovaní PISA. Treba povedať, že zásadný problém vzniká v tom, že pri tvorbe položiek „PISA nezohľadňuje prienik množín národných kurikúl, ale postuluje vlastný pojem vzdelania, ktorý sa v angličtine označuje ako literacy“ (Wuttke 2009, s. 25). Testy PISA teda nezaujíma podoba školského vzdelávania v daných vzdelávacích oblastiach (čo poukazuje na to, že výsledky PISA nehovoria nič o efektívnosti národných vzdelávacích systémov). Ide o diskurz gramotnosti, ktorá je však poňatá veľmi vágne v zmysle

spôsobilostí či „kompetencií“, ktoré sú relevantné pre osobné, sociálne a ekonomické blaho človeka (OECD 1999), a ktorá redizajnuje chápanie vzdelávacích obsahov i zmyslu vzdelania. Ide teda o implantáciu angloamerického pojmového inštrumentária, ktorá má však svoje reálne implikácie v testovaní. Münch (2008) totiž upozorňuje, že takéto „zameranie na produkciu humánneho kapitálu prostredníctvom sprostredkovania základných kompetencií je v rozpore s tradičnou ideou stavovsky a odborne diferencovaného vzdelávania“. Túto tradíciu zdieľa veľká časť kontinentálne európskych krajín a zároveň sa to pretavuje do štrukturácie obsahu vzdelávania a spôsobov poznávania reality. Znamená to, že PISA nevytvára jednotnú testovaciu bázu, kde by všetci žiaci boli na rovnakej štartovacej čiare. Testové úlohy sú kultúrne kódované angloamerickou tradíciou založenou na integrácii obsahov vzdelávania a medzipredmetových vzťahoch bez diferencovania medzi rôznymi disciplinárnymi poznávacími režimami.

Preto Münch (2008) ukazuje, že angloamerickí žiaci zlyhávali pri technických úlohách, ktoré zodpovedajú „kalkulačne orientovanému vyučovaniu matematiky“ napr. v Nemecku, zatiaľ čo nemeckí žiaci zlyhávali v úlohách vyžadujúcich si zapojenie všeobecných kognitívnych kompetencií, tak ako sa na ne zameriava angloamerický koncept tzv. „Realistic Mathematics Education“. Hneď ako sa však objaví úloha, ktorá vykazuje blízkosť k čiastkovej oblasti matematiky, dosahujú nemeckí žiaci nadpriemerné výsledky v rámci celej OECD (v PISA najmä úlohy vychádzajúce z Euklidovskej geometrie). To isté platí o prírodovednej oblasti. Predmetovo diferencované vyučovanie (fyzika, chémia, biológia) v kontinentálnej Európe kontrastuje s angloamerickým konceptom tzv. „Scientific Literacy“ alebo „Science for All“. Keď v roku 2006 prišlo k diferenciacii prírodovednej zložky o otázky životného prostredia, okamžite dosiahli nemeckí žiaci nadpriemerné výsledky.

Ani sťažnosti, že na základe výsledkov PISA kontinentálne európski žiaci nevedia čítať, nie sú v tomto ohľade opodstatnené. Maximálne nevedia uplatňovať angloamerický habitus čítania, ktorý vychádza z vecných a odborných textov, akými sú návody na použitie, technické opisy, časopisecké texty. Literárne texty (na ktorých je založené čítanie u nás) sú zastúpené v malom množstve. Až 38 % všetkých textov tvoria v rámci PISA diskontinuitné texty ako tabuľky, diagramy, formuláre, ktoré však tvoria minimálnu súčasť obsahov jazykového literárneho vzdelávania v našich podmienkach (Münch 2008).

V súvislosti s vyššie uvedeným je zaujímavé, že v súčasnom širokom afirmujúcom diskurze o PISA sa neobjavujú analýzy odborových didaktikov a obsahové analýzy testových položiek. Ak sa totiž na ne pozrie odborový didaktik, nemôže dospieť k inému, ako kritickému stanovisku.

Špecifické chápanie vzdelania sa v PISA testovaní odráža akcentovaním prístupu, ktorý má sledovať schopnosť žiakov riešiť problémy v situáciách reálneho života. Tento prístup stiera špecifický kontext školských vyučovacích predmetov a inklinuje k snahe predostierať transdisciplinárne (bežnému životu blízke) úlohy. Orientácia na „každodenný život“, na „kontext reálneho života“ je v PISE dominujúca (napr. OECD 2003a, 2003b), pričom práve vymedzenie vzdelania ako gramotnosti má zdôrazniť „aplikáciu“ naučeného do „každodenných situačných kontextov“.

Takže ak je napr. tradičná vzdelávacia doména, akou je matematika, preštylizovaná do „matematickej gramotnosti“ v jej aplikačnom význame, znamená to, že PISA mení oboje – „konštruuje nový význam matematiky i reálneho, života“ (Kanes; Morgan; Tsatsaroni 2010, s. 303).

Falošná každodennosť

Detailnejšia analýza PISA úlohových položiek však ukazuje, že problematický je nielen vzťah týchto položiek k „reálnemu životu“, ale aj tendencia rekonštruovať vzdelanie „pragmatickým“ vzťahovým rámcom, ktorý sugeruje PISA. Úsilie dizajnovať úlohy s nádychom „reálnosti“ vedie totiž k mnohým interferenciám, ktoré ovplyvňujú úspešnosť resp. neúspešnosť zvládnutia tej-ktorej testovej úlohy. Bender (2007) napr. ukazuje, že úloha z matematiky z roku 2000 týkajúca sa vypočítania lacnejšieho prenájmu z dvoch ponúk sa dá pri zapojení sedliackeho rozumu vyriešiť úplne inak (a dokonca ešte lacnejšie), ako je to považované za správne v zbierke riešení. Bender uzatvára, že vzťah ku každodennej realite je v PISA testovaní len predstieraný, čo napokon dokumentujú aj iné podrobnejšie analýzy konkrétnych testových úloh. Meyerhöfer (2007) zase uvádza, že matematická úloha „Jablká“ z toho istého roku sa v otázke č. 2 dá (zase z matematického, nie každodenného hľadiska) jednoducho riešiť dvoma legitímnymi spôsobmi, pričom bod za správnu odpoveď podľa pravidiel kódovania však žiak dostane len za odpoveď „ $n=8$ “ (a nie za možnú odpoveď „ $n=0$ “).

Ako dôslednejší príklad predstieraného vzťahu k realite si detailnejšie všimnime matematickú úlohu „Chôdza“ z roku 2003. Matematické operácie spojené s pochopením priamo úmernej funkčnej závislosti dvoch veličín sú zasadené do „reálneho problému“ chôdze a vzťahov medzi dĺžkou krokov a počtom krokov. „Reálnosť situácie“ má zabezpečiť nielen chôdza ako taká, ale chôdza konkrétnych osôb (Mareka a Michala v slovenskej, resp. Heiko a Bernarda v anglickej verzii). Realitu má posilniť aj kvázifotografické zobrazenie stôp ľudských chodidiel, do ktorých je medzi dvoma stopami umiestnená úsečka P vyjadrujúca jednu z definovaných veličín (dĺžka kroku). Dve otázky (ktoré sú mimochodom aj v slovenskej aj v anglickej verzii označené ako otázka 1 a otázka 3), sledujú použitie daného vzorca na (1) výpočet dĺžky kroku a (2) rýchlosť chôdze na základe predchádzajúceho výpočtu počtu krokov. Matematické operácie výpočtu funkčných závislostí sú v úlohe zrejme, komplikácie sa vynárajú práve v súvislosti s „reálnosťou“ tejto úlohy. Sjøberg (2007) lapidárne ukazuje, že matematický vzorec použitý v úlohe ($n/P=140$) nie je matematizáciou reálnej situácie. Vzorec totiž implikuje, že pri zvýšení frekvencie krokov sa simultánne zvýši dĺžka krokov. Táto sugerovaná závislosť je skúsenostne neplatná – človek skôr kráča dlhými krokmi s nižšou frekvenciou chôdze alebo krátkymi krokmi s vyššou frekvenciou chôdze. Závislosť dĺžky kroku a frekvencie chôdze je teda v skutočnosti skôr opačná či môže situačne variovať. Navyiac, problematický je obrázok v úlohe. Podľa Kanes (2009) vizuálny kód reprezentovaný obrázkom operuje proti vyriešeniu úlohy, pretože jeho prítomnosť zvädza k tomu, že je pri riešení nevyhnutný. K zodpovedaniu otázok tento vizuálny kód však vôbec nie je

potrebný. Sjøberg (2007) si ďalej všíma, že obrázok doťahuje nereálnosť celej úlohy ad absurdum, keď upozorňuje, že na základe figurálnej proporčnosti obrázka a zadaných údajov v úlohách by musela byť dĺžka stopy 55 cm (pričom vieme, že priemerný muž má chodidlo cca 27 cm). No a stopy na obrázku sú rozmiestnené tak, že vzdialenosť tretej stopy od druhej je až asi o 60% väčšia ako prvej stopy od druhej, čo by podľa vzorca daného v úlohe znamenalo, že akcelerácia chôdze osoby, ktorej stopy má obrázok reprezentovať, bola enormná. Všetky uvedené aspekty úlohy „Chôdza“, ktoré jej mali dať rozmer „blízkosti k realite“ majú teda paradoxný účinok: Tí žiaci, ktorí zapoja do riešenia úlohy rozum každodennej skúsenosti, nemôžu byť v jej riešení úspešní. Úspešní sú tí, ktorí ignorujú zdanlivý (a klamný) scenár reality v úlohe a sústredia sa výlučne na formálne symbolické vzťahy matematických operácií, ktoré úloha požaduje (inými slovami, sú to tí, ktorí prsto dosadia správne čísla na správne miesta v danom vzorci). Úloha, ktorá chce teda vytvoriť zdieľanie reality a ktorá má v skutočnosti vlastne rôzne varianty odpovedí v závislosti od uhla pohľadu, no ktorá stanovuje presné pravidlá správnej odpovede, teda popiera možné režimy pravdy a rozličné subjektívne pozície (Kanes 2009), popiera možnosť kritického pohľadu na scenár úlohy.

Snaha zaviesť „real life“ režim do PISA testovania sa teda úplne míňa deklarovaným úmyslom a prináša mnohé komplikácie. Celkom pochybný je úmysel PISA orientovať sa na „riešenie životných problémov“ a deklarovať zasadenie úloh do „reálnych životných situácií“, keďže, ako upozorňuje Dohn (2007), jedinou reálnou situáciou, s ktorou sú žiaci pri testovaní konfrontovaní, je situácia testovania. Keďže aj testovanie PISA predstavuje tradičný „paper-pencil“ testovací režim, najvyšš v ňom ide o textuálnu reprezentáciu akýchsi problémových situácií, ktoré však nepredstavujú vlastný problémový situačný kontext. Berúc do úvahy už len tento aspekt testovania, v matematických úlohách sú znevýhodnení slabší čitatelia. No nejde len o to. Cooper a Dunne (2000), ktorí podrobne analyzovali matematické položky národných batérií testov Veľkej Británie kombinujúce rovnako ako PISA matematiku s „reálnym svetom“, zisťujú ďalšie detailnejšie problematické efekty tohto prístupu. Úlohy, ktoré sa snažia o to, aby bol pri ich riešení braný do úvahy „realistický aspekt“, diferencujú žiakov podľa toho, akým spôsobom vkladajú každodenné poznatky do riešenia úloh. Zistili, že tie deti, ktoré v úlohách využívajú uvažovanie každodenného života vo väčšej miere, ako to mienili autori testov, sú v ich riešení neúspešnejšie. Je to preto, že sa paradoxne uplatňovaním rozumu každodenného života do testovej situácie a berúc literalizáciu úlohy ako reálny režim uvažovania neorientujú v úlohách podľa univerzálnejších pravidiel „slovej problémovej hry“ (Word Problem Game), ktorá je vlastnou podstatou textuálne založenej testovej úlohy (Greer; Verschaffel; De Corte 2003). Úlohy, ktoré textuálne simulujú „reálny svet“ majú tendenciu sofistikovane zahmlievať hranice medzi školským a každodenným poznaním, úspešné riešenie úloh (podľa stanovených kritérií akceptovateľných odpovedí) však vyžaduje jasnú identifikáciu týchto hraníc. Žiaci s tendenciou využívať skúsenostné poznanie sú diskvalifikovaní tým, že do riešenia úloh vkladajú takú mieru neškolského poznania, ktorá je podľa dizajnérov testov na riešenie testových úloh už nevhodná. Cooper a Dunne (2000) dávajú tieto dis-

krepancie do súvislosti so sociálnym pozadím žiakov a dokladujú, že diferencované stratégie očakávaného riešenia „real life“ testových úloh sú spojené so sociálnym zázemím žiakov, a že práve žiaci z nízkych a nižších stredných vrstiev sú tí, ktorí do riešenia úloh vkladajú viac „realistického“ (a teda paradoxne nevhodného) pohľadu. Diferencie vo vzťahu k riešeniu „real life“ testových úloh založené na identickom pozadí stratégií riešenia úloh, aj keď v menšej miere, sú zaznamenané aj v rámci výkonových odlišností chlapcov a dievčat v neprospech tých druhých (Boaler 1997).

Vo vzťahu k problematickému úsiliu dať testovaniu PISA punc obratu k „reálnemu životu“ rovnako platia aj všeobecné výhrady, ktoré zdôrazňujú, že „reálny život“ všetkých zúčastnených krajín je príliš odlišný na to, aby umožnil konštruovať úlohy, ktoré by neboli buď príliš dekontextualizované alebo kultúrne zaťažené (Sjøberg 2007). Hlbšie analýzy položiek kombinujúcich disciplinárnu oblasť poznania so „životnou relevantnosťou“ však ešte presvedčivejšie dokumentujú, že napr. v matematickej doméne „pokús konštruovať autentické, žiakom blízke kontexty takmer vždy zlyhá; od žiakov sa požaduje nie matematické modelovanie, ale dekódovanie textov, ktoré neopisujú reálne situácie, ale nedôveryhodné matematické modely“ (Wuttke 2009, s. 26).

(Ne)homogénosť jazyka

Naviac existujú aj závažné problémy so zabezpečením jazykovej homogenosti a zrozumiteľnosti úloh pri vytváraní ich znenia v konkrétnych národných jazykových mutáciách. Aj keď PISA-konzorciá deklarujú, že tejto otázke venujú zvláštnu pozornosť, množstvo príkladov hovorí skôr o opaku. Wuttke (2009) uvádza príklad prírodovednej úlohy „Tulení spánok“. Celý opis procesu nadychovania sa tuleňa a spánku končí v zadaní vetou, že keď sa dostane na dno mora, „začína celý proces odznova“. V nemeckej mutácii takéto ukončenie zadania nedáva zmysel, pretože celý proces začal, keď bol tuleň na hladine a nadychoval sa a nie keď bol na dne. Francúzsky a anglický originál však zadanie ukončuje tak, že „celý proces bol veľmi pravidelný“, čo žiakovi interpretáciu posúva úplne niekam inam. Naviac Wuttke zistil, že obdobné ukončenie ako to nemecké sa nachádza aj v argentínskej jazykovej mutácii, čo poukazuje na fakt, že v pôvodnom vzorovom znení nastala jazyková korekcia, ktorú nemeckí a argentínski administrátori neskôr nezachytili. Na inom mieste Wuttke (2007) ukazuje, ako problémy s prekladom komplikujú voľbu odpovede v tzv. Multiple-Choice úlohách typických pre PISA. V úlohe „Evolúcia“ (PISA 2006) je veľmi ťažké vybrať si tú správnejšiu z odpovedí - (c) „Evolúcia je teória, ktorej pravdivosť bola dokázaná vedeckými pokusmi“ a (d) „Evolúcia je vedecká teória, ktorá sa v súčasnosti zakladá na množstve pozorovaní.“ Uvádžame znenie odpovedí zo slovenskej mutácie, no aj pri tomto korektnom preklade možno súhlasiť s Wuttkem, že o správnosti voľby by sme mohli viesť hodiny akademickú diskusiu. V testových riešeniach je však ako správna uvedená len možnosť (d). Nemecký žiak mal však situáciu ešte ťažšiu. Nemci totiž v možnosti (c) preložili anglický výraz „scientific experiments“ (u nás preložené ako „vedecké pokusy“) ako „výskum“ či „bádanie“. Sjøberg (2007) vo vzťahu s ťažkosťami spojenými s jazykovými mutáci-

ami testov zase uvádza príklad, ako sa snaha prezentovať „autentické texty“ stáva zvláštnou umelou, keď sa novinová správa (ako reprezentant autentického textu), konkrétne jej titulok, stáva predmetom prekladu: Možná autenticita pôvodného novinového žánru titulku v inom jazyku (úloha Klonovanie teliat, PISA 2000) sa prekladom stráca, výsledný preklad do švédštiny vôbec nemôže byť považovaný za autentický text, ktorý by sa ako titulok objavil vo švédskych novinách.

V tejto situácii si treba zároveň uvedomiť, že žiaci sú pri vypĺňaní testových úloh PISA pod časovým tlakom a treba vziať do úvahy problémy prekladu. Nijako sa však nezohľadňuje, že v preložených verziách pracujú žiaci s väčším množstvom textu. Francúzska verzia má o 12% viac slov ako anglická, nemecká verzia až do 20% (Wuttke 2007, 2009). Jazykovo-kultúrna zaťaženosť položiek je čitateľná aj z odborného didaktického hľadiska. Meyerhöfer (2007) ukazuje, ako sa v nemeckej matematickej úlohe „gazdovstvá“ priamo v zadaní používa výraz „pravouhlá prizma“. Ide o odborný termín, ktorý sa používa výhradne v angloamerickom kontexte, v kontinentálnej Európe vôbec. Tento termín slúži v zadaní ako „iritujúce slovo“, ktoré žiak z tohto kultúrneho kontextu nevie zaradiť. Problémy s porozumením majú viacero podob. Meyerhöfer napr. ukazuje, ako v matematickej testovej úlohe „Pyramída“ môže detailne čítajúci žiak (a nie žiak mechanicky sledujúci test) zo zadania odvodíť, že existujú dve pyramídy a môže byť iritovaný vo vzťahu k odpovedi. V úlohe „Šetrenie“, kde má žiak rozhodnúť o výhodnejších úrokových sadzbách v banke, musí žiak hádať, čo chce administrátor počuť. Rozdiel medzi ponukami je totiž len 10 Pfennigov a žiak sa má vyjadriť k otázke, či sú obe ponuky „rovnako výhodné“. Žiak, ktorý by však chcel myslieť reálne, to znamená posúdiť pri tak mizivom rozdielne vedľajšie náklady (cestovné, ďalšie bankové výhody a pod.), má smolu. Postulovanie matematiky blízkej realite je teda len predstieraním. Meyerhöfer (2007, s. 85) preto uzatvára: „Základnou podmienkou je rešpektovať reálne a matematické v ich autonómii a autenticite“.

Kultúrnou zaťaženosťou trpia aj preferované Multiple-Choice typy položiek (tvoria zhruba štvrtinu všetkých testových úloh). Tieto typy položiek sú dobre známe žiakom z Austrálie, Nového Zélandu, USA a Kanady, kde ich sprevádzajú už od základnej školy, ktorá prijala kultúru testovania. Vo veľkej časti kontinentálne európskych krajín sa tieto položky nepoužívajú. Chápanie formátu tejto úlohy na latentnej a automatickej úrovni je pre výsledok veľmi dôležitý. V angloamerických krajinách napr. vypustili inštrukciu, že žiaci majú zvoliť vždy len jednu odpoveď, pretože je to pre daných žiakov úplne jasné. V nemecky hovoriacich krajinách, napriek výslovnému upozorneniu, zvolilo takmer 10% žiakov viac ako jednu odpoveď. Často preto, lebo nepostupovali logikou testovania, ale hľbali nad možnosťami odpovedania (Wuttke 2009, s. 27). To umožňuje hypotézu, že PISA netestuje len vedomosti, ale aj iné spôsobilosti.

6 ČO TESTUJE PISA

Vyššie sme naznačili, že PISA má problém s testovaním reálnych spôsobilostí a praktických orientácií tak, ako to postuluje vo svojich zámeroch. No v analýze možno ísť ďalej. Existujú totiž pochybnosti, či je PISA schopná vôbec testovať spôsobilosti z parciálnych vzdelávacích oblastí. Meyerhöfer (2007, s. 57) napr. tvrdí, že v prípade matematiky PISA nezisťuje len matematickú spôsobilosť, ale aj „testovú spôsobilosť“. Komponenty testovej spôsobilosti predstavujú stratégie časového rozvrhu (preskakovanie ťažkých úloh, značenie si nevyplnených úloh, úloh, pri ktorých si žiak nie je celkom istý a pod.), stratégie vyhýbania sa chýb (viacnásobné a detailné čítanie inštrukcií, kontrolovanie odpovedí), stratégie opisovania, stratégie využívania skrytých poukazov na správne riešenie (sledovanie rôznorodých znakov distraktorov ako dĺžka, pozícia, štýl odpovede), sledovanie tzv. „specific determiners“ (slov ako vždy, nikdy, všetky) typických pre distraktory, formálne stratégie k deduktívnemu vyvodu správnej odpovede (na základe obsahových a formálnych závislostí medzi jednotlivými možnosťami odpovedania).

Na týchto testových spôsobilostiach sú založené viaceré PISA položky. Napr. zadanie „Jablká“ je štruktúrované tak, že úloha č. 2 poskytuje návod a dokonca explicitný vzorec pre riešenie úlohy č. 1 (Meyerhöfer 2007, s. 80). Meyerhöfer ukazuje, že pri kódovaní niektorých úloh (exemplárne už spomínaná úloha „Šetrenie“) nezáležalo pri pridelení bodov na tom, akú odpoveď žiak zvolil. Ak teda žiak zvolil klasickú testovú stratégiu, že je dôležité odpovedať na akúkoľvek otázku aj bez toho, aby vedel odpoveď (napísať čokoľvek), viedla táto stratégia k úspechu. Meyerhöfer uzatvára, že najmä položky Multiple-Choice (významné v testovaní PISA) nie sú vhodné na testovanie matematických spôsobilostí a podporujú skôr testovú spôsobilosť.

Závažnejšie a metodologicky presvedčivé pochybnosti o povahe testovaných fenoménov v rámci PISA vznáša Rindermann (2006). Autor najprv vykonáva obsahovú analýzu jednotlivých zadaní z testovaných oblastí. Napr. v zadaní z jazykovej gramotnosti „Jazero Čad“ (PISA 2000) ukazuje, že „táto úloha nemá vo vzťahu k čítaniu v sebe nič špecifickjšie ako veľa úloh zaradených pod matematiku či prírodné vedy (vybrať informácie z grafičiek, tabuliek a textov)... Všetky úlohy v „Jazere Čad“ sú vyriešiteľné z uvedených informácií... a ako pri všetkých zostávajúcich úlohách... je nevyhnutné ovládanie testového jazyka. Ďalšie úlohy zaradené pod kompetenciu čítania sú podobné...“ (ibid., s. 72). Vzťah k školskému učeniu je podľa Rindermanna v týchto položkách eliminovaný. „K úspešnému zvládnutiu úloh nie je nevyhnutné naučené špecifické predvedenie... Kognitívnymi požiadavkami sú nájdenie informácií, tvorba spojení, deduktívne myslenie, určenie primeranosti/konzistentnosti/koherencie verzus protirečenia...“ (ibid., s. 73). Pri analýze testových položiek z matematiky opäť prekvapí analógia s čitateľskými položkami, pričom nešpecifická mentálna kompetencia je vyžadovaná častejšie ako matematická. Absolútnu analógiu s „Jazerom Čad“ nachádza Rindermann napr. v úlohe „Výška ľudí“ (PISA 2003). Redukcia matematickej kompetencie je badateľná napr. na úlohe „Najlepšie auto“, ktorá je vyriešiteľná počítaním z hlavy, či pri úlohe „Hracie kocky“, kde ide o vše-

becnú mentálnu priestorovú projekciu. Podiel špecificky matematického vedenia odhaduje Rindermann na 30% (ibid.). Obdobné tendencie konštatuje aj pri batérii úloh z prírodných vied.

Záver obsahovej analýzy položiek je taký, že požiadavky úloh PISA sa „silno podobajú požiadavkám inteligenčných testov rôznorodého obsahu“ (ibid., s. 73). Tie merajú všeobecné mentálne schopnosti bez ohľadu na špecifické (tobôž školské) obsahy vedenia. Potvrdzujú to aj ciele PISA testovania, kde sa hovorí o zisťovaní takých spôsobilostí ako porozumenie, reflektovanie, spoznávanie, vyvodzovanie záverov a pod. Rindermann, s cieľom overiť tento svoj predpoklad, následne vykonal porovnanie výsledkov v národných testovaniach PISA s výsledkami rôznorodých národných testovaní inteligencie. Výsledkom boli extrémne vysoké korelácie s výsledkami figurálnych inteligenčných testov. Na overenie tohto predpokladu vykonal aj porovnanie s výsledkami merania TIMSS, ktoré na rozdiel od testovania PISA deklaruje vzťah k obsahom školského vzdelávania. Ukázalo sa, že korelácie s inteligenčnými testami sú najsilnejšie práve pri testovaní PISA.

Znamená to, že nie je v silách testovania PISA vyvodzovať závery pre školské vzdelávanie resp. žiacke učenie. Nejde totiž o zisťovanie vzdelávacích výsledkov. Ako upozorňuje Wuttke (2009, s. 26), tento poznatok láme tabu a v prípade, keď sa „rozkríkuje“, že PISA predstavuje „vo svojej podstate jazykovo zatažujúci inteligenčný test“, stáva sa politicky napadnuteľnou.

7 ZÁVER

Prehľad kritických miest testovacieho projektu PISA ukazuje odvrátenú tvár tohto typu medzinárodného merania výsledkov vzdelávania. Kritické analýzy zasahujú rovnako samotné východiská a ciele, ako aj procedurálne i obsahové komponenty tohto testovacieho podujatia, aby prinajmenšom vyvolali opatrnosť, s akou sa výsledky výkonov interpretujú a používajú vo vyvodzovaní dôsledkov pre vzdelávaciu politiku a školskú prax. Práve preto, že ide o masívny a rešpektovaný projekt so značným dopadom na reguláciu vzdelávacích systémov krajín vyspelého sveta, nemožno sa bez pochybovania spoľahnúť ani na deklarované zámery organizátorov testovania, ani na jednostranný diskurz, ktorý sa po testovacích vlnách zdvihne vo verejnosti a v politickom prostredí. Kritické hlasy, hoci nasmerované až k politickým motívom realizácie medzinárodných testovaní, sú istým vyvažujúcim faktorom efektov neoliberalnej vzdelávacej politiky OECD. Lebo, ako uzatvárajú zostavovatelia reprezentatívneho kritického zborníka k PISA v predhovore k nemu (Hopmann; Brinek; Retzl 2007, s. 1-2) „pri všetkom rešpekte k veľkolepému angažovaniu sa OECD a národných PISA konzorcií, budia závery skôr rozčarovanie: PISA ani približne nedodržiava to, čo sľubuje a nemôže to pomocou použitých prostriedkov ani nikdy dosiahnuť!“

LITERATÚRA

- BALL, S.J. Performativities and Fabrications in the Education Economy. *Australian Educational Researcher*, 2000, roč. 27, č. 2, s. 1-23.
- BENVENISTE, L. The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. *Comparative Education Review*, 2002, roč. 46, č.1, s. 89-118.
- BEHNKE, I.; BRÜGELMANN, H.; HEYMANN, H. W. 2008. Das Kind hinter PISA. Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt. *Extrakte4* [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.google.com/url?q=http://www.agprim.uni-siegen.de/inprint/extrakte0408.pdf&sa=U&ei=ZJBOTbrWllVswam-1PmPDQ&ved=0CAwQFjAA&usg=AFQjCNEO9bUfzdCYOoLDZSRLFwmXd-CDkHw>>.
- BENDER, P. Was sagen uns PISA und Co., wenn wir uns auf sie einlassen. In JAHNKE, T.; MEYERHÖFER, W. (Eds). *PISA & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim : Franzbecker, 2007, s. 281-337.
- BOALER, J. *Experiencing School Mathematics: Teaching Styles, Sex and Setting*. Buckingham : Open University Press, 1997.
- BOZKURT, D.; BRINEK, G.; RETZL, M. PISA in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen. In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 321-362.
- BRÜGELMANN, H. *Fieber genau zu messen ist noch keine Diagnose, Fieber erfolgreich zu senken keine Therapie. Wie Leistungstests in ihren Leistungsmöglichkeiten durch PISA & Co überfordert werden* [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <http://www.google.sk/url?q=http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/brue.08a.pisa_refpaed2.pdf&sa=U&ei=BpJOTZOXI8j4sgb1x-JiQDQ&ved=0CA0QFjAA&usg=AFQjCNFSnpNAKeSkWBKTM4mitLj-18V7ePQ>.
- CLEGG, S. Evidence-based Practice in Educational Research: a Critical Realist Critique of Systematic Review of Educational Research. *British Journal of Sociology of Education*, 2005, roč. 26, č. 3, s. 415-428.
- COOPER, B.; DUNNE, M. *Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social Class, Sex and Problem/solving*. Buckingham : Open University Press, 2000.
- DOHN, N.B. Knowledge and Skills for PISA - Assessing the Assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 2007, roč. 41, č. 1, s. 1-16.
- Education International Guide to PISA 2006* [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <[://www.google.sk/url?q=http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Research%2520Website%2520Documents/2009-00032-01-E.pdf&sa=U&ei=kPZ1TdHBOs6WhQeYheGQBw&ved=0CBkQFjAF&usg=AFQjCNEMX2K6pa-CdQTpn2yG7ASiBTqieEQ](http://download.eiie.org/docs/IRISDocuments/Research%2520Website%2520Documents/2009-00032-01-E.pdf&sa=U&ei=kPZ1TdHBOs6WhQeYheGQBw&ved=0CBkQFjAF&usg=AFQjCNEMX2K6pa-CdQTpn2yG7ASiBTqieEQ)>.
- Educational Philosophy and Theory*, Special issue – The Learning Society from the Perspective of Governmentality, 2006, roč. 38, č. 4.
- GREE, B.; VERCHAFFEL, L.; DE CORTE, E. „The Answer is Really 4.5“. Beliefs About Word

- Problems. In LEDER, G.,C.; PEHKONEN, E.; TÖÖRNER, G. (Eds). *Beliefs: A Hidden Variable in Mathematics Education*. Dordrecht, Boston, London : Kluwer Academic Publishers, 2003, s. 271-292.
- HIRSCH, J. Postfordismus: Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation. In HIRSCH, J.; JESSOP, B.; POULANTZAS N. *Die Zukunft des Staates*. Hamburg : VSA-Verlag, 2001, s. 171-209.
- HÖHNE, T. Evaluation als Medium der Exklusion. Eine Kritik an disziplinärer Standardisierung im Neoliberalismus. In WEBER, S.; MAURER, S. (eds). *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen-Macht-Transformation*. Wiesbaden : VS Verlag, 2006, s. 197-218.
- HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007.
- JAHNKE, T. Die PISA-Unternehmer. *Forschung & Lehre*, 2008, roč. 15, č. 1, s. 26-27.
- JAHNKE, T. Deutsche Pisa-Folgen. In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 305-320.
- KANES, C.; MORGAN, C.; TSATSARONI, A. Analysing PISA's Regime of Rationality. In GELLERT, U.; JABLONKA, E.; MORGAN, C. (Eds). *Proceedings of the Sixth International Mathematics Education and Society Conference*. Vol. 1. Berlin : Freie Universität, 2010, s. 301-311.
- KANES, C. Governmentality as a 'Fourth Purpose' of Mathematic Assessment? In TZEKAKI, M.; KALDRIMIDOU, M.; SAKONIDIS, C. (Eds). *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. 1. Thessaloniki: PME, s. 229-236.
- KAŠČÁK, O. Kvalita školy medzi diskurzom a realitou. *Školní psycholog / Školský psychológ*, 2010, roč. 12, č.1-2, s. 11-16.
- KAŠČÁK, O. PISA: Nová globálna modla? *Pravda*, 2010, roč. 20, č. 285, 11.12.2010, s. 47.
- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Neoliberálna governmentality v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, , roč. 46, č. 5, s. 771-799.
- KAŠČÁK, O.; PUPALA, B. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 1 (v tlači).
- KUSÁ, Z. Školské nožnice. *Pravda*, 2010, roč. 20, č. 297, 28.12.2010, s. 35.
- LANGFELDT, G. Undressing the Truth or Dressing Up a Will to Govern? In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 225-240.
- LARSSON, J.; LÖFDAHL, A.; PRIETO, H. P. Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry*, 2010, roč. 1, č. 3, s. 177-195.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.; BRÖCKLING, U.; PONGRATZ, L. The Learning Society from the Perspective of Governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 2006, roč. 38, č. 4, s. 416.

- MEYERHÖFER, W. Testfähigkeit - Was ist das? In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 57-92.
- MÜNCH, R. Zweifelhafte Pisa-Studie. Die Bildung oder Humankapital? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 13. November 2008 [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A-121534F010EE1/Doc~E684226B31FFF4379A4BCC8A96B1E35F7~ATpl~Ecom-mon~Scontent.html?rss_googlefeed>.
- OECD. *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Paris : OECD, 1999.
- OECD. *Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross/Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris : OECD, 2003a.
- OECD. *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris : OECD, 2003b.
- OLECHOWSKI, R. Vorwort. In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 5-8.
- PISA - Čítanie. Úlohy 2000*. Bratislava : ŠPÚ, 2006.
- PISA - Matematika. Úlohy 2003*. Bratislava : ŠPÚ, 2004.
- PISA - Prírodné vedy. Úlohy 2006*. Bratislava : ŠPÚ, 2008.
- PONGRATZ, L. A. Voluntary Self Control: Education Reform as a Governmental Strategy. *Educational Philosophy and Theory*, 2006, roč. 38, č. 4, s. 471-482.
- RINDERMANN, H. Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen, Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? *Psychologische Rundschau*, 2006, roč. 57, č. 2, s. 69-86.
- SAMMONS, P. *School Effectiveness and Equity: Making Connections. A review of school effectiveness and improvement research - its implications for practitioners and policy makers*. Education Trust : Berkshire, Reading, 2007.
- SANDERSON, I. Evaluation, Policy Learning and Evidence-Based Policy-Making. *Public Administration*, 2002, roč. 80, č. 1, s. 1-22.
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. The Learning Society and Governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 2006, roč. 38, č. 4, s. 417 – 430.
- SJØBERG, S. PISA and „Real Life Challenges“: Mission Impossible? In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA keep, what it promises?* Wien : Lit Verlag, 2007, s. 203-224.
- ULJENS, M. The Hidden Curriculum of PISA – the Promotion of Neo-liberal Policy by Educational Assessment. In HOPMANN, S.T.; BRINEK, G.; RETZL, M. (Eds). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA*. Wien: Lit Verlag, 2007, s. 295-303.
- WUTTKE, J. Pisa - ein teurer Zufallsgenerator. *Berliner Zeitung*, 8. 12. 2007 [online] [cit. 2011-02-06]. Dostupné na WWW: <<http://www.berlinonline.de/berliner-zeitung/archiv/.bin/dump.fcgi/2007/1208/feuilleton/0024/index.html>>.
- WUTTKE, J. PISA: Nachträge zu einer nicht geführten Debatte. *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik*, 2009, August, č. 87, s. 22-34.