



Testy szkolne i rekonstrukcja edukacyjnej rzeczywistości

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest rekonstrukcja problemu ideologicznych oraz społecznych, ale także kulturowych kontrowersji wokół rosnącego znaczenia testów w wyznaczaniu granic współczesnej neoliberalnej rzeczywistości szkolnej i tożsamości uczniów.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Główny problem badawczy można sformułować w sposób następujący: jaka jest rola testów w kształtowaniu struktury społecznej oraz tożsamości młodych ludzi? Punktem wyjścia odpowiedzi na to pytanie była analiza reprezentatywnej literatury przedmiotu, szczególnie anglojęzycznej. Metody analizy mają charakter jakościowy i mieszczą się w ramach społecznego konstrukttywizmu.

PROCES WYWODU: Proces wywodu składa się z kilku etapów: wprowadzenia w problematykę związaną ze zjawiskiem testowania, rekonstrukcji wybranych kontekstów problemu testowania, analizy konsekwencji polityki testowania dla procesów socjalizacji i selekcji, podsumowania i wniosków. W przedstawionych sposobach argumentacji unika się twierdzeń o charakterze wartościującym; mają one charakter zdecydowanie diagnostyczny.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W artykule ukazano specyfikę dwóch typów testów: diagnostycznego – na przykładzie testów PISA, i selekcyjnego – na przykładzie chińskiego gaokao. Rozważania prowadzono wokół dwóch najważniejszych kategorii wyznaczających obszary analiz i interpretacji – selekcji i socjalizacji. Wykazano, że testy w sposób oczywisty służą „sortowaniu” młodych ludzi i wyznaczaniu ich życiowych szans, a także stanowią potężny mechanizm selekcyjny, reprodukcujący strukturę społeczną, ale i tworzący kanały ruchliwości społecznej. Z drugiej strony pokazano, iż testy kształtują tożsamość młodych ludzi. Można zatem stwierdzić, że selekcyjna funkcja testów (i szerzej – egzaminów) urzeczywistniana jest poprzez socjalizację w okresie jej poprzedzającym. Dzieje się to zarówno w kontekście zawartości (zredukowanej) wiedzy, do której przyswojenia testu przymuszają, jak i konstruowania sposobów myślenia o uczeniu się/nauczaniu, a także myślenia o sukcesie edukacyjnym oraz kształtowaniu pewnych cech osobowościowych.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Zrozumienie mechanizmów testowania, jak również ich roli w procesach selekcji i socjalizacji, może służyć jako punkt wyjścia działań pedagogicznych na rzecz świadomej i krytycznej polityki oświatowej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: TESTY SZKOLNE, REKONSTRUKCJA, EDUKACJA, PISA, GAOKAO**

ABSTRACT

School Tests and Reconstruction of Educational Reality

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to reconstruct the ideological and social problem, as well as the cultural controversy about the growing importance of tests in determining the boundaries of modern neoliberal school reality and student identity.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main research problem can be formulated as follows: what is the role of tests in shaping the social structure and identity of young people? The starting point for answering these questions was the analysis of a representative literature on the subject, especially English-language. The methods of analysis are qualitative and are within the framework of social constructivism.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The process of the discussion consists of several stages: introduction to the problems related to the phenomenon of testing, reconstruction of selected contexts of the testing problem, analysis of the consequences of testing policy for socialization and selection processes, summaries and conclusions. The presented methods of argumentation avoids evaluating; they are definitely diagnostic.

RESEARCH RESULTS: The article presents the specifics of two types of tests: diagnostic; on the example of PISA and selection tests; on the example of Chinese gaokao. The considerations were conducted around two most important categories determining the areas of analysis and interpretation – selection and socialization. It has been shown that the tests obviously serve to “sort” young people and determine their life chances, and also constitute a powerful selection mechanism, reproducing the social structure, but also creating channels of social mobility. On the other hand, it has been shown that tests shape the identity of young people. Thus, it can be stated that the selective function of tests (and more broadly – examinations) is realized through socialization in the preceding period. This happens both in the context of the (reduced) content of knowledge to which the assimilation of the test is compelled, and the construction of ways of thinking about learning / teaching, as well as thinking about educational success and shaping certain personality traits.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Understanding the testing mechanisms as well as their role in the selection and socialization processes can serve as a starting point for pedagogical activities for a conscious and critical educational policy.

→ **KEYWORDS: SCHOOL TESTS, RECONSTRUCTION, EDUCATION, PISA, GAOKAO**

Testy w coraz większym stopniu dominują w krajobrazie współczesnej szkoły¹. To na nich także skoncentrowane są głównie aspiracje (i działania) edukacyjne uczniów i nauczycieli. Z kolei politycy oświatowi postrzegają testy jako wiarygodny instrument selekcji; uważa się również, że ich wyniki odzwierciedlają w sposób obiektywny zarówno jakość systemu szkolnego, jak i stopień przyswojenia przez uczniów koniecznej wiedzy i koniecznych kompetencji. W niniejszym artykule ukazano specyfikę dwóch typów testów: diagnostycznego – na przykładzie testów PISA, i selekcyjnego – na przykładzie chińskiego gaokao.

Powszechne przekonanie o obiektywności testów wynika przy tym – jak to ujmuje Harold Berlak (2002, s. 190) – z pogłębianej przez XX-wieczną naukę wiedzy na temat „mierzenia i ewaluacji umysłu, z towarzyszącą jej technologią konkretyzacji i kwantyfikacji zmiennych i rezultatów oraz wykorzystania krzywej normalnej w konstruowaniu testów i porównań wewnątrz i między populacjami”. Towarzyszyło temu zjawisko rosnącej „konwersji osiągnięć edukacyjnych czy «produktywności» w swoiste byty, które mogą być mierzone i porównywane ilościowo” (Berlak, 2002, s. 190). W ostatnich dekadach XX w. i w wieku XXI następowała więc rosnąca reorientacja polityków oświatowych, a w konsekwencji nauczycieli na ilościowo mierzalne wskaźniki osiągnięć w zakresie nauczania i uczenia, kosztem kryteriów jakościowych. Punkt ciężkości w zakresie stosowanych zarówno w kontekście formalnym, jak i społecznym kryteriów oceny uczniów oraz szkół przesunął się zdecydowanie w kierunku owych wymiernych rezultatów związanych z wynikami testów. Można wręcz mówić, jak jestem o tym przekonana, o zjawisku „testologii”, która zdominowała codzienność szkoły i tożsamość uczniów. Jak pisze Jonathan Kozol (2006, s. 22), „standardy, testowanie i policzalność” stały się „nową ortodoksją”.

W najogólniejszym podziale można wyróżnić testy diagnostyczne i selekcyjne. Celem tych pierwszych jest ukazanie pewnego obrazu/wizerunku osiągnięć określonej populacji uczniów, przy czym wyniki testów nie mają bezpośredniego wpływu na dalszą biografię edukacyjną ich uczestników, choć bez wątpienia odgrywają ważną rolę w wyznaczaniu kierunku reform oświatowych. W przypadku testów selekcyjnych jest zupełnie inaczej. Jak to ujmują Robert Kirkpatrick i Yuebing Zang, takie testy determinują losy uczniów, niekiedy wręcz w kontekście całonocnym. Decydują one o dalszych szansach edukacyjnych uczniów, przy czym ich skutki mogą być natychmiastowe (np. dostanie się do prestiżowej uczelni lub szkoły średniej) lub opóźnione (ten drugi przypadek odnosi się np. do ich wpływu na umieszczanie poszczególnych uczniów na różnych „ścieżkach kształcenia”, prowadzących do odmiennych karier edukacyjnych) (Kirkpatrick i Zang, 2011, s. 37).

Najbardziej znaczący w skali międzynarodowej test jest administrowany przez OECD (Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i znany pod nazwą PISA (Program for International Student Assessment, PISA). Jego celem jest porównawcze badanie alfabetyzacji piętnastoletnich uczniów w trzech obszarach: czytania, matematyki i nauk

¹ W artykule wykorzystano fragmenty książki: A. Gromkowska-Melosik, *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

przyrodniczych. (Peter Mortimore [2009, s. 4] zwraca uwagę, że redukcja „jakości edukacji” do tych dziedzin prowadzi do marginalizowania w świadomości rządów takich przedmiotów, jak np. historia, geografia, czy języki obce). W założeniu testy PISA nie mają badać wyłącznie stopnia przyswojenia przez uczniów wiedzy, ale także zdolności w sferze jej zrozumienia, interpretowania i zastosowania w różnorodnych kontekstach. W 2015 r. w testach PISA wzięły udział 72 kraje, w 2012 – 65 krajów, w 2009 – 64 kraje, w 2003 – 42 kraje, a w pierwszym teście w roku 2000 – 32 kraje (por. oficjalna strona OECD, <http://www.oecd.org/pisa/>). Poświęcę wiele uwagi ideologicznej i kulturowej kontrowersjom, które wzbudzają, koncentrując się przy tym głównie na testach PISA, nazywanych często „edukacyjnymi igrzyskami olimpijskimi” (Volante, 2016, s. 5).

Nie ulega wątpliwości, że istotą ideologii testów PISA jest przekonanie, że wiedza i kompetencje mają charakter uniwersalny, w związku z tym poziom ich przyswojenia można porównywać na podstawie standaryzowanych testów, których wyniki są obiektywne i adekwatne, niezależnie od warunków społeczno-kulturowych i ekonomicznych. Tak napisano o tym w raporcie przedstawiającym wyniki testów z roku 2015: „PISA bada, w jakim stopniu piętnastoletni uczniowie, pod koniec obowiązkowego kształcenia, uzyskali wiedzę i kompetencje, które są podstawą uczestnictwa we współczesnym społeczeństwie” (PISA, 2015, s. 3). Istnieje przy tym przekonanie, że te wyniki pozwalają „politykom oświatowym na całym świecie ocenić wiedzę i kompetencje uczniów swojego kraju w porównaniu z innymi krajami i w konsekwencji podejmować działania zmierzające do dorównania im, ucząc się przy tym od (...) innych” (PISA, 2015, s. 3). Widać więc wyraźnie, że zdaniem ich propagatorów, testy PISA nie powinny mieć tylko charakteru diagnostycznego, ale także sprawczy. Ich wyniki mają być źródłem reform oświatowych, których głównym celem jest poprawienie tych wyników (poprzez takie, jak krytycznie pisze L. Volante [2016, s. 7], „zmiany polityki oświatowej, które mają przynieść «krótkoterminowe rozwiązania» pozwalające na szybkie wspięcie się w górę rankingu”). „Panika PISA” staje się przy tym często punktem wyjścia „politycznej mobilizacji” (Cowan, 2011, s. 27). W ten sposób postęp w edukacji narodowej zostaje zredukowany do wyników testów.

Istotą „kognitywnego horyzontu” PISA jest, jak pisze Gerry M. Ruairc (2011, s. 147), narzucanie rządowi udziału w „regulowanym współzawodnictwie w oparciu o obiektywne kryteria”, co przynosi politykę oświatową opartą na nieustannych porównaniach miejsc w rankingach – danego kraju z innymi. Wpływ PISA na edukację w skali globalnej dokonuje się poprzez – jak to ujmują Bob Lingard i Sam Sellar (2016, s. 368) – „powiązanie mechanizmów epistemologicznego i infrastrukturalnego sprawowania rządów” (przy czym to drugie odnosi się do wymuszonego reformowania edukacji w wyniku akceptacji pierwszego). Można też stwierdzić, że PISA sprawuje władzę za pomocą statystyk.

Ideolodzy PISA są przekonani, że „polepszenie systemu szkolnego [którego wskaźnikiem są wyniki testów] przełoży się na rezultaty ekonomiczne”; istnieje też związek między „bezpośrednimi wskaźnikami, mierzącymi kognitywne kompetencje, a długoterminowym rozwojem ekonomicznym” (OECD, 2010, s. 10). Zakłada się tutaj, że średnie wyniki testów uczniów stanowią dobry wskaźnik takich przyszłych kompetencji całego kolejnego

pokolenia, które będą mogły być wykorzystane na rynku pracy (OECD, 2010, s. 15). Heiner Rindermann i Stephen J. Ceci stwierdzają aprobus, że istnieje bezpośredni związek między – mierzonymi przez testy PISA – kognitywnymi kompetencjami danej populacji w makroskali a rozwojem poszczególnych społeczeństw. Wzrost tych kompetencji ma wpływ, ich zdaniem, zarówno na rozwój jednostek, jak i całych narodów na wysokość płacy i poziomu życia w różnych społeczeństwach, aktywność obywatelską, a także na zdrowie i czas trwania życia (Rindermann i Ceci, s. 5). Bez rozwoju – mierzonych przez PISA – kognitywnych kompetencji nie jest możliwa „ekonomiczna, społeczna, polityczna i kulturowa modernizacja” (Rindermann i Ceci, s. 5).

Zdaniem tych samych autorów, różnego typu międzynarodowe testy mierzące kompetencje kognitywne (w tym PISA, ale także testy mierzące inteligencję) ukazują „przebieg” w tym zakresie między poszczególnymi narodami (Rindermann i Ceci, s. 5-6). Analizując sytuację w krajach z odmiennymi kręgami kulturowymi, stwierdzają oni przy tym, że to nie kultura definiuje rozwój kognitywnych kompetencji, lecz odwrotnie – to one mają wpływ na rozwój kultury (Rindermann i Ceci, s. 9). Autorzy pomijają w swoich rozważaniach fakt, iż „zawartość” kognitywnych kompetencji stanowi, w testach PISA, społeczną konstrukcję Zachodu, która w powyższej retoryce ma być „wniesiona” w odmiennie kulturowo kraje i społeczeństwa. I bez wątplenia takie jest przesłanie ideologii PISA. Przywoływani wyżej autorzy są przy tym przekonani, że to formalna edukacja stanowi główny czynnik rozwoju kognitywnych kompetencji, a jej – mierzony testami – „stan” w poszczególnych krajach może wyjaśnić istniejące między nimi różnice w rozwoju tych kompetencji w makroskali (Rindermann i Ceci, s. 13).

W krytyce międzynarodowych testów osiągnięć przywołuje się wiele argumentów, które są dla mnie zdecydowanie przekonujące. I tak krytycy stwierdzają, że w ideologii OECD będącej administratorem testów PISA redukuje się globalizację do relacji ekonomicznych, a jednocześnie postrzega ją jako proces apolityczny, a przy tym „obiektywny” (istniejący poza i ponad subiektywnościami jednostek). Ignoruje się istniejące w ramach globalizacji relacje władzy i społeczno-kulturowej asymetrii (Rizvi i Lingard, 2009, s. 440-441). W konsekwencji w retoryce OECD rezygnuje się z jakichkolwiek rozważań filozoficznych o celach edukacji; umieszcza się je natomiast bezkrytycznie w postrzeganej za neutralną logice globalizacji, a przede wszystkim w „neoliberalnej logice rynku”. W konsekwencji, jak piszą Fazal Rizvi i Bob Lingard (2009, s. 441): „Ta depolityzacja kwestii edukacyjnych prowadzi (...) tę organizację [OECD] do konceptualizacji swojej własnej polityki głównie w kategoriach technicznych”, przy czym zasadnicze znaczenie ma odpowiedź na pytanie: „w jaki sposób edukacja może być bardziej wydajnym instrumentem rozwoju ekonomicznego?”, z nieodłącznym postrzeganiem jednostek jako „ludzkiego kapitału”. Z retoryki PISA wynika, że sprawiedliwość i równość na świecie związane są z wynikami testów: im mniejsza różnica w tabelach między poszczególnymi państwami, tym większa równość (Rizvi i Lingard, 2009, s. 449). Na tym też polega „eksplanacyjna władza PISA” – redukuje ona problem nierówności do narzuconych przez siebie, w wysokim stopniu redukcjonistycznych, kryteriów (Lingard i Sellar, 2016, s. 366). Świat kreowany przez PISA staje się – przynajmniej dla rządów wielu państw – światem realnym,

naturalnym, którego zakwestionowanie przyniesie trudne do przewidzenia, ale na pewno negatywne skutki. Nierówność między narodami, a także jednostkami zostaje zredukowana do nierówności w zakresie czytania, matematyki i przyrody oraz umiejętności interpretacji, zrozumienia i wykorzystania posiadanej wiedzy. Analizując retorykę PISA, ma się przy tym wrażenie, że podniesienie wskaźników w tych sferach (to znaczy lepsze wyniki testów) niemal automatycznie przyniesie zwiększenie z jednej strony szans życiowych jednostek, a z drugiej – podniesienie ogólnego dobrobytu państwa. Ideologia PISA opiera się na przekonaniu, że Zachód posiada swoją „misję cywilizacyjną” w świecie, a jest nią upowszechnienie modelu rozwoju typowego dla Zachodu (dodatkowym czynnikiem wzmacniającym takie zjawisko jest dofinansowywanie rządów tych krajów, które wprowadzają reformy przystosowawcze).

Krytykując takie podejście, można wykorzystać pojęcie kognitywnej asymilacji i kognitywnego imperializmu, których istotą jest przekonanie, iż Zachód narzuca (dodam – także poprzez międzynarodowe testy osiągnięć) swoją wersję rzeczywistości. W konsekwencji mieszkańcy krajów Trzeciego Świata znajdują się w „kognitywnym więzieniu” (Battiste, 2000, s. XVII). Nie ma z niego wyjścia, bowiem społeczeństwa krajów rozwijających się nie potrafią stworzyć własnej alternatywy dla narzuconego im przez Zachód modelu rozwoju.

W przypadku międzynarodowych testów osiągnięć mamy więc do czynienia z dominacją form wiedzy stanowiącej zachodnie dziedzictwo kulturowe. Zachód sprawuje władzę nad Trzecim Światem za pomocą regulowania systemu socjalizowania i kształcenia w szkołach – poprzez zmuszanie rządów do wprowadzenia takich reform, dzięki którym uczniowie będą uzyskiwali lepsze wyniki w testach PISA. W ten sposób postępuje westernizacja tych krajów.

Krytykuje się również, stanowiący część ukrytego programu, specyficzny dobór przedmiotów w testach PISA, które uosabiają neoliberalną ideę przygotowania do (konkurencyjnego) życia w konkurencyjnym świecie. Wynika on z przekonania, że celowe (i możliwe) jest wyposażenie dzieci żyjących we wszystkich krajach świata w jednakowe dyspozycje intelektualne i cechy osobowościowe. W tym kontekście Eemer Eivers (2010, s. 97) pisze ironicznie: „jest wprost trudno sobie wyobrazić, że dziecko pasterzy stad kóz w Azerbejdżanie i dziecko stomatologa w Dublinie będą potrzebowały takiej samej «wiedzy i kompetencji, które leżą u podstaw pełnego uczestnictwa w społeczeństwie»” (a tak zakłada się w ideologii PISA) (Eivers, 2010, s. 97). Jak pisze Svein Sjøberg (2007, s. 9), „realne życie jest odmienne w różnych krajach”; nie ma możliwości uniknięcia faworyzowania jednych (zachodnich) kultur kosztem innych. Istota i wartości poszczególnych kultur w oczywisty sposób nie są jednakowo odzwierciedlane w testach PISA. Eemer Eivers (2010, s. 102) stwierdza, że samo tłumaczenie testów na inny język jest niezależnie od jego jakości „obciążone tym kosztem, którym jest brak ekwiwalencji”. Krytykuje się w tym kontekście testy PISA za ich „anglofońską źródłowość i orientację” (Eivers, 2010, s. 105).

We wszystkich krajach świata mamy przy tym do czynienia, jak zwraca na to krytycznie uwagę David H. Kamens (2013, s. 134), z „błędym kołem” w zakresie narastającej obsesji testami: „upowszechnianie się międzynarodowego testowania wytworzyło

swoją własną dynamikę kształtowania systemów edukacyjnych”, prowadząc do kolejnych i kolejnych cykli reform, które zwrótnie wymagały wprowadzenia kolejnych testów – po to, aby zdefiniować rezultaty owych reform (przy czym u genezy reform leży zawsze dążenie do naśladowania liderów w zakresie wyników testów). Testowanie PISA egzemplifikują, jak już stwierdzono na wstępie, testy typu diagnostycznego.

Z kolei najbardziej reprezentatywnym przykładem testowania selekcyjnego są testy stanowiące istotę egzaminów gaokao w Chinach. Testy te funkcjonują wręcz jako jednorazowy „akt selekcji”, ustanawiając trajektorię kariery i całego przyszłego życia każdego rocznika młodych Chińczyków. Stanowią przy tym jednocześnie przykład uwikłania procesu testowania w politykę, jak również tworzenia ogromnej (wręcz wszechogarniającej osobowość) presji społecznej na młodych ludzi (Wang, Huang i Schnell, 2013, s. 56; Zhong, 2013, s. 3; Yu i Ertl, 2013, s. 37; Giang). Gaokao ma przy tym dwa cele selekcyjne. Pierwszym z nich jest zdefiniowanie kohorty osób, które podejmą studia. Drugi polega na selekcjonowaniu kandydatów do placówek szkolnictwa wyższego posiadających bardzo odmienny prestiż, których dyplom daje bardzo zróżnicowane możliwości kariery społeczno-zawodowej. W Chinach istnieje zatem bardzo „rygorystyczna” stratyfikacja uniwersytetów. Można tutaj przywołać bardzo adekwatne, również i w stosunku do Chin, rozważania Zbyszka Melosika. Píše on następująco:

Jednocześnie, w sytuacji upowszechnienia edukacji wyższej, status uniwersytetu, który ukończyła dana jednostka (oraz równoznaczny z nim status dyplomu), odgrywa coraz większą rolę w determinowaniu możliwości zawodowego sukcesu. Stwierdzenie, „pokaż mi swój dyplom, a powiem ci kim jesteś” staje się bardzo odpowiednią metaforą dla sytuacji, w której ważne jest już nie to, że ktoś ukończył uniwersytet, lecz gdzie to uczynił (Melosik, 2009, s. 139).

Uczestnicy gaokao walczą więc o indeksy najlepszych uniwersytetów, które stanowią przepustkę do kariery, prestiżu społecznego i materialnego dobrobytu. Według Ka Ho Mok i Alfreda M. Wu (2016, s. 87) istnieje w Chinach przepaść między możliwościami zawodowymi, które posiadają absolwenci elitarnych uniwersytetów, a tymi, którzy ukończyli mało prestiżowe. I z tego wynika „szaleństwo” gaokao odnoszące się zarówno do stanu umysłów chińskich uczniów, jak i zaniepokojonych ich przyszłością rodziców oraz obsesyjnego wzmaganania co roku przez chińskie mass media napięcia wokół tych egzaminów.

Według danych z roku 2008 w Chinach istniało 3529 różnego typu placówek szkolnictwa wyższego, z tego około 2600 publicznych (Ma, 2010, s. 4-5). Na szczycie uniwersyteckiej hierarchii w Chinach znajduje się dziewięć publicznych uniwersytetów, zrzeszonych od 2009 r. przez rząd w tzw. C9 League uznawanej za chiński odpowiednik amerykańskiej elitarniej Ivy League (Clarck, 2010). Są to następujące uniwersytety: Tsinghua, Peking, Zhejiang, Nanjing, Fudan, Shanghai Jiao Tong, Xi'an Jiaotong, University of Science and Technology in China oraz Harbin Institute of Technology. Tworzą one czołówkę akademicką w Chinach i otrzymują ogromne finansowanie ze strony rządu – mają bowiem stanowić wizytówkę chińskiej edukacji w skali światowej.

Ponadto w Chinach wyróżnia się również 116 elitarnych uniwersytetów wchodzących do – mającego swój początek w roku 1996 – „projektu 211”, poprzez który rząd tego kraju dąży do zwiększenia roli szkolnictwa wyższego w rozwoju społeczno-gospodarczym (Lixu, 2004). Wreszcie, istnieje także, stworzona przez rząd w maju 1998 r. pod nazwą „projekt 985”, elitarna lista 39 uniwersytetów (Lixu, 2004). W następnej kolejności w stratyfikacji owych niemal trzech tysięcy placówek edukacji wyższej w Chinach znajdują się prowincjonalne lub lokalne czteroletnie uniwersytety i koledże, i wreszcie na końcu hierarchii koledże zawodowe (Jiang).

Według danych z roku 2006 jedynie 2,6 mln (około 27%) uczestników gaokao z 9,5 mln zostało przyjętych do czteroletnich uniwersytetów. Oprócz tego 2,7 mln (28%) dostało się do niższej klasy koledżów, a 4,27 mln nie zostało przyjętych do żadnej szkoły. Gaokao stanowi więc system „produkowania” milionów przegranych (Wang, 2006, s. 2).

Wynika to ze wspomnianego już kilkakrotnie faktu, iż w Chinach uzyskana edukacja, symbolizowana przez dyplom wyższej uczelni, a w szczególności jakiejś elitarniej, stanowi jeden z najważniejszych czynników stratyfikacji społecznej. Nic więc dziwnego, że dostanie się do prestiżowego uniwersytetu jest marzeniem każdego młodego człowieka – i stanowi symbol społecznej „ruchliwości w górę”².

Można podać, że zaledwie 0,2% uczestników testu dostaje się do jednego z pięciu najlepszych uniwersytetów chińskich: Tsinghua University, Peking University, Zhejiang University, Shanghai Jiao Tong University and Fudan University (15 Facts about China's Greiling College Entrance Exam). Przyjęcie na uniwersytet w Pekinie lub Tsinghua to jak dla Brytyjczyków przyjęcie na Oxford, a Amerykanów na Harvard. Na 100 miejsc na wydziale ekonomii na uniwersytecie Tsinghua przypada niekiedy około 300 tysięcy kandydatów (Matthews, 2016). Ogromna konkurencyjność tego egzaminu nie podlega więc żadnej dyskusji. Przy tym, certyfikat związany z wynikami testu gaokao jest ważny tylko jeden rok. Gdy studia nie zostaną podjęte (np. w przypadku choroby), trzeba przystąpić do niego powtórnie (Abdulghani i Guoyuan, 2016, s. 4). Egzamin gaokao, którego istotą są testy, ma charakter skrajnie encyklopedyczny. Jego uczestnicy zobowiązani są do zdawania języka chińskiego, matematyki i języka obcego (ten ostatni to najczęściej język angielski, chociaż można wybrać także japoński, francuski albo rosyjski). Muszą także wybrać jeden z bloków: nauki społeczne (historia, geografia, nauki polityczne) lub nauki przyrodniczne (fizyka, chemia, biologia). Z tego powodu gaokao określa się mianem 3 plus 1 albo 3 plus X (niektóre prowincje wprowadzają jeszcze dodatkowe wymagania) (Yu i Suen, 2004). Egzamin trwa dziewięć godzin – odbywają się w ciągu dwóch dni. Składają się z dużej liczby testów wielokrotnego wyboru, krótkich odpowiedzi na pytania oraz esejów stanowiących część egzaminu z języka chińskiego. Testy wielokrotnego wyboru są skanowane, a ich wyniki obliczane przez komputer. Te części,

² Usytuowanie jednostek w klasach społecznych (i w ramach szerszego systemu stratyfikacji) nie ma charakteru stałego. Członkowie społeczeństwa „przemieszczają się”, zmieniając miejsce swego położenia we wszystkich możliwych aspektach, przy czym większość z nich pragnie podwyższyć swój status.

które wymagają oceny przez egzaminatora (krótkie odpowiedzi oraz esej), są wysyłane w sposób przypadkowy do dwóch ekspertów, a jeśli oceny różnią się znacznie, dodatkowo do trzeciego (UCAS). Wszyscy badacze edukacji chińskiej podkreślają przy tym niezwykłą wprost trudność gaokao i jego – wspomniany już – encyklopedyzm.

Twierdzi się często, być może przesadnie, że dla uczniów z aspiracjami przygotowanie do gaokao trwa 12 lat. Na pewno jednak wpływa on na młodość tej grupy, która pragnie do niego przystąpić. Determinowana jest ona bowiem przez klimat, którego istotą jest przygotowanie się do konkurencyjnej walki o punkty (Wang, 2013, s. 2). Specyfika przygotowania się do testów sprawia, że młodzi ludzie – jak to ujął jeden z komentatorów – dorastają w „okrutnej atmosferze, pełnej lęku i desperacji” (Wong, 2012). Niekiedy nazywa się wręcz młodych ludzi przygotowujących się do egzaminów gaokao „zniszczoną generacją” (Fish, 2016 s. 23). Przygotowania do egzaminu w ostatnim roku szkoły średniej są określane mianem „edukacyjnej gorączki” (Yu i Suen, 2004, s. 7). Z kolei okres pobytu w dobrej szkole średniej w Chinach nazywany jest piekłem poprzedzającym gaokao (pre-gaokao hell) (Fish, 2016, s. 20). Oto bowiem w związku z systemem testowego egzaminu pozycja nauczyciela jest zależna od wyników testów jego uczniów. Nauczyciel jest poddany presji zarówno ze strony uczniów i ich rodziców, jak i dyrekcji swojej szkoły. Jeśli wyniki jego uczniów są gorsze, nie tylko jest on obwiniany za ich porażkę, lecz może nawet stracić pracę. Podobnie sytuacja wygląda na poziomie szkół, które rywalizują między sobą o pozycję w rankingach, o jak najlepszych nauczycieli i uczniów, którzy są gwarantem sukcesu (Yu i Suen, 2004, s. 13). Nacisk na testy przyczynia się do tworzenia takiej szkoły chińskiej, która nie interesuje się wszechstronnym rozwojem uczniów, lecz orientuje się na „przesiewanie (screening) uczniów i przymusową rywalizację”. Podobnie twierdzą Heidi Ross i Yimin Wang (2010, s. 5), którzy uważają, że w rezultacie gaokao cały system edukacji chińskiej jest zredukowany do „bezdusznej rywalizacji”.

Gaokao prowadzi do problemów psychologicznych i samobójstw. Każdego roku kreuje on niejako „jednorazowo”, jak już wspomniano, „największą na świecie populację osób, które poniosły klęskę” (Abdulghani i Guoyuan, 2016, s. 7). Nic więc dziwnego, że modne jest powiedzenie „Życie zaczyna się po gaokao”. Jednakże, jak to określił jeden z uczniów, „Gaoakao jest okrutne, ale jest tylko częścią życia. Wiele ostów i cierni pozostaje na mojej życiowej ścieżce” (Sun, 2013). Gaokao jest tak ważnym doświadczeniem, iż w Chinach mówi się często również: „jeśli nie przeszedłeś gaokao, twoje życie nie jest kompletne” (Cockain, 2012, s. 107).

Krytycy gaokao stwierdzają, że stanowi on jedynie mechanizm selekcjonowania uczniów i w żadnym przypadku nie ma charakteru prorozwojowego (Abdulghani i Guoyuan, 2016, s. 6). Long i Li piszą, że gaokao „jest barierą dla społecznego rozwoju uczniów, bowiem wywołuje w nich obsesję przygotowaniem do egzaminu, kosztem niekiedy jakichkolwiek interakcji społecznych” (Abdulghani i Guoyuan, 2016, s. 6). Ci sami autorzy uważają, że specyfika gaokao i okresu przygotowawczego uniemożliwia jakiegokolwiek innowacyjne myślenie. Twierdzą, że „niszczy talenty”, kreatywne i krytyczne myślenie. Jest zorientowany wyłącznie na zapamiętywanie (Abdulghani i Guoyuan, 2016, s. 9). Pokolenie

Chińczyków przygotowujące się do gaokao opisywane jest jako przepracowane i przemęczone, posiadające problemy psychiczne z uwagi na wspomnianą już presję ze strony rodziców, nauczycieli i całe społeczeństwo. Obrazuje się ich jako osoby „pasywne, podporządkowane, będące ofiarami sił ponad i poza ich kontrolą” (Cockain, 2012, s. 97). Dla wielu Chińczyków doświadczenie gaokao przypomina kulturową traumę (Cockain, 2012, s. 106).

Skąd więc rodzi się – mimo wspomnianych wyżej fenomenów – powszechna akceptacja dla gaokao w społeczeństwie chińskim? Wynika ona przede wszystkim z faktu, iż „mechanizm gaokao” uważany jest za sprawiedliwy i uczciwy sposób wyłaniania chińskiej elity – mechanizm opierający się na zasadzie równości. Wyjdę tutaj od stwierdzenia, że gaokao stanowi znakomity przykład wykorzystania testów do celów politycznych. Jak wiadomo, w przeszłości, szczególnie, lecz nie tylko, w okresie rewolucji kulturalnej, na dobre uniwersytety przyjmowane były niemalże wyłącznie takie osoby, które posiadały koneksje polityczne. Mając takie układy odniesienia, rodzice i kandydaci postrzegają gaokao jako test równych szans, z istoty swojej meritokratyczny. Meritokracja zakłada, że „status społeczny jednostki zależy od jej udokumentowanych osiągnięć”, a dyplomy placówek szkolnictwa wyższego „rozdzielają sprawiedliwie nagrody społeczne, takie jak: prestiż, płaca, stanowiska pracy, opierając się – jak się wierzy – na «obiektywnie zmierzonych kognitywnych osiągnięciach»” (Melosik, 2009, s. 106). Zbyszko Melosik (2009, s. 107) pisze, iż „w takim u podstaw liberalnym podejściu preferuje się ideę otwartego społeczeństwa, w którym to realizująca swój potencjał jednostka jest zasadniczym «podmiotem ruchliwości»”. Zdaniem T. Husena (1974, s. 110), „liberalny typ równości oznacza więc, że każdy otrzymuje możliwość uczestnictwa w wyścigu, a sukcesy jednostki są odpowiednie do ich zdolności i motywacji”.

W Chinach mamy przy tym do czynienia z ogromnym paradoksem. Oto bowiem neoliberalna merytokratyczna zasada „każdy jest równy w obliczu testów” jest tam postrzegana jako forma zapewnienia socjalistycznej ze swojej istoty równości. „Równa” walka o miejsce na uczelni polegająca na dążeniu – w równych jak się wierzy warunkach – do zdobycia jak największej liczby punktów zastąpiła wspomniane, typowe dla przeszłości przyjmowanie na nie z powodu afiliacji politycznych kandydatów.

Współcześnie Komunistyczna Partia Chin stoi przed problemem, w jaki sposób zachować społeczną równowagę czy harmonię w obliczu procesów narastania nierówności związanych z przekształceniem Chin w gospodarkę wolnorynkową (Liu, 2016, s. 2-3). Ważną rolę odgrywa tutaj system edukacyjny, wraz z jego merytokratyczną ideologią – w trzech aspektach. Po pierwsze, twierdzi się, że merytokratyczna selekcja stanowi podstawę rezygnacji z systemu selekcji związanej z afiliacją polityczną (i takimi patologicznymi zjawiskami jak korupcja). Orientacja na selekcję najlepszych i najbardziej utalentowanych nie pozostawała w sprzeczności z logiką wolnego rynku. Merytokratyczna selekcja opiera się przy tym na idei równości możliwości, co neutralizuje potencjalną krytykę rosnących nierówności. Wreszcie, przedstawiciele niższych klas wierzą, że merytokratyczna selekcja w systemie edukacji pozwoli ich dzieciom – poprzez dyplom uniwersytecki – na „poprawienie statusu społecznego” i „ruchliwość w górę” (Liu, 2016, s. 5).

Komunistyczna Partia Chin wykorzystuje w ten sposób szkolnictwo, a w szczególności gaokao w procesie integracji ideologii socjalistycznej z ideologią wolnego rynku. Selekcja poprzez gaokao ma służyć ideologii równości możliwości i sprawiedliwości – jednak nie w kontekście typowej dla socjalizmu równości rezultatów, lecz ich nierówności, co potwierdza ideologię rynkową (Liu, 2016, s. 83). Gaokao z jego merytokratyzmem stanowi formę integrowania narodu wokół partii w związku z przekonaniem powszechnym wśród niższych klas, że – powtórzę raz jeszcze – stworzone zostały równe warunki do odniesienia sukcesu. Testy stanowią więc część porządku politycznego, a gaokao „atrakcyjną strategię”, neutralizującą potencjalny polityczny opór przeciwko nierównościom (Liu, 2016, s. 83). Badacze edukacji chińskiej podkreślają przy tym, że w znaczeniu politycznym gaokao jest całkowicie kontrolowane przez rząd i partię. Zdaniem Yong Zhao, jeśli ktoś pragnie odnieść sukces społeczno-zawodowy w Chinach, to musi „przejsć przez gaokao i opanować treści programowe, wiedzę i kompetencje zdefiniowane przez rząd” (Fish, 2016, s. 25). Z kolei na przykład użycie niewłaściwych politycznie czy społecznie sformułowań w eseju stanowiącym część gaokao skutkuje całkowitą porażką egzaminacyjną (Fish, 2016, s. 24). Więcej nawet – jeżeli kandydat odniesie się w nim w sposób indywidualny do spraw natury społecznej lub choćby wykaże niezależność myślenia i swobodę konstruowania myśli, wówczas nieodwołalnie otrzyma zero punktów (Fish, 2016, s. 24). Twierdzi się w związku z tym, że część esejowa gaokao stanowi formę bezpośredniej kontroli politycznej.

Z drugiej jednak strony E. Fish twierdzi, iż taki upolityczniony charakter gaokao w żadnym stopniu nie przeszkadza młodym Chińczykom, którzy wzrastają w klimacie nacjonalizmu i narodowej dumy z powodu szybkiego rozwoju Chin w ostatnich dekadach i nie interesują się polityką (Liu, 2016, s. VII-VIII).

Poza tym w ostatnich dekadach nastąpił ogromny wzrost konsumpcjonizmu w Chinach, co w oczywisty sposób neutralizuje jakiegokolwiek motywacje na rzecz powstania oporu politycznego (Liu, 2016, s. VII-VIII).

W przeciwieństwie do sytuacji w amerykańskim szkolnictwie i roli testów SAT w przyjmowaniu do placówek szkolnictwa wyższego, w Chinach egzamin gaokao stanowi jedyny i decydujący czynnik przyjęcia na uniwersytety, a w konsekwencji – urzeczywistniany w praktyce wskaźnik przyszłościowego sukcesu społeczno-zawodowego. Jest to ostateczny moment selekcji, działa jak „sortująca maszyna, która kategoryzuje uczniów stosownie do ich merytokratycznych zasług, których wyróżnikiem są wyniki testu”. Uważa się, że testy są sprawiedliwą formą dystrybucji możliwości życiowych (Liu, 2016, s. 91). Są „bezsronne”, a ponadto stanowią zaprzeczenie systemu rekomendacji i nominacji.

Powracając do merytokratycznego charakteru gaokao, warto dodać, że wysiłki ogromnej liczby kandydatów starających się o dostanie się do najlepszych (posiadających ograniczoną liczbę miejsc) placówek edukacji wyższej w Chinach wyrażone są tam często poprzez metaforę „wrót smoka”, nawiązującą do legendy o pokornym karpniu, który przeskakuje ponad wrotami i staje się świętym smokiem (Liu, 2012, s. 107). Odzwierciedla się tutaj popularne przekonanie, że każdy uczeń, niezależnie od pochodzenia i pozycji społeczno-ekonomicznej swojej rodziny, może uzyskać wysoki status społeczny dzięki

własnemu wysiłkowi, który pozwoli mu zostać studentem, a następnie absolwentem znakomitego uniwersytetu. Przy czym za porażkę przegrani winią samych siebie; są przekonani, że przegrali w walce, w której każdy uczestnik ma równe szanse (Abdulghani i Guoyuan, 2016, s. 6). W Chinach istnieje – zarówno na poziomie polityki oświatowej, jak i świadomości publicznej – przekonanie, że w obliczu systemu punktowego i liczby punktów każdy jest równy. Krytycy mówią jednak w tym kontekście, iż mamy tutaj jedynie do czynienia z „proceduralną sprawiedliwością” (Liu, s. 9). Peidong Yang (2016, s. 141) zauważa ogromny paradoks; system z istoty swojej elitarny jest uważany za „równościo-owy” i merytokratyczny.

Nie należy jednak zapominać, że ów merytokratyczny z istoty swojej system tworzy niewielką liczbę zwycięzców i ogromną liczbę przegranych. W jednym z komentarzy o gaokao napisano, iż każdego roku wiele milionów bardzo dobrze przygotowanych i utalentowanych młodych ludzi rywalizuje w nim o niewielką liczbę miejsc na najlepszych uniwersytetach. Miliony muszą więc w sposób nieunikniony przegrać (Wang). Stąd bardzo często liczbę punktów z gaokao nazywa się wręcz „kuponem loteryjnym”, prowadzącym do zwycięstwa lub porażki (Wong, 2012) (można w tym miejscu przytoczyć odnoszącą się do Japonii uwagę Zbyszka Melosika [2009, s. 143], która także w przypadku Chin znajduje swoje znakomite uzasadnienie: oto w obu tych krajach egalitaryzm „jest tak «zaprojektowany», aby w swoim punkcie kulminacyjnym (egzamin) wyłonić elitę”).

W praktyce testy podczas gaokao – „jako instrument merytokratycznej selekcji – uprzywilejowują więc jednak uczniów z rodzin osób z wyższych wykształceniem, pochodzących z rozwiniętych miejskich obszarów, którzy ukończyli lepsze szkoły średnie” (Liu, 2013, s. 884). Liu (2015, s. 109) używa w tym kontekście pojęcia „geograficznej stratyfikacji”, związanej inicjalnie z nierównym rozwojem ekonomicznym poszczególnych regionów Chin, która przekłada się na geograficzno-edukacyjną stratyfikację. Upowszechnienie edukacji wyższej pogłębiło przy tym nierówności – w dostępie do społeczno-zawodowego sukcesu – między mieszkańcami obszarów wiejskich i miejskich, na korzyść tych drugich (Ho Mok i Wu, 2016, s. 87). Przy czym najlepsze chińskie szkoły średnie, znajdujące się z reguły w wielkich miastach, potrafią umieścić dużą liczbę swoich uczniów na elitarnych uniwersytetach, podczas gdy w przypadku szkół nieposiadających renomy jest ewenementem, gdy chociaż jeden uczeń tam się dostanie³. P. Yang pisze o ogromnej koncentracji najlepszych uczniów w niewielu chińskich szkołach średnich – w poszczególnych regionach i miastach (Yang, 2016, s. 141). Niezależnie jednak od istnienia w Chinach ogromnych nierówności w tym zakresie, dla dzieci ze wsi nauka na dobrych uczelniach wyższych stanowi jedyną szansę ruchliwości w górę. Można powiedzieć, że gaokao jest okrutne, ale jest „biletem do sukcesu”.

Tak czy inaczej trudno w konkluzji mojego tekstu nie przywołać poglądu Davida Matthews, który nazywa absolwentów najlepszych uniwersytetów chińskich „kruchą

³ Na temat relacji między prestiżem i poziomem szkoły średniej, przynależnością klasową rodziców i ich kapitałem kulturowym a sukcesami absolwentów tych szkół w zakresie uzyskania statusu studenta najlepszych uniwersytetów por. Wu.

elitą” – są nerwowi, zorientowani na nieustanne osiągnięcia i permanentnie nieszczęśliwi oraz wyczerpani konkurencyjną presją (Matthews, 2016).

W powyższym tekście ukazano specyfikę dwóch typów testów: diagnostycznego – na przykładzie testów PISA, i selekcyjnego – na przykładzie chińskiego gaokao. W ostatecznej konkluzji należy zwrócić uwagę na fakt, iż zarówno w jednym, jak i drugim przypadku mamy do czynienia z silnym nasyceniem testów ideologią konkurencyjności. Nietrudno zauważyć także, że ich społeczno-kulturowe i tożsamościowe konsekwencje są podobne, niezależnie od dzielących je, pokazanych wyżej różnic.

BIBLIOGRAFIA

- 15 Facts about China's Grueling College Entrance Exam. Pozyskano z: <https://collegestats.org/2012/08/15-facts-about-chinas-grueling-college-entrance-exam> (dostęp: 22.10.2017).
- Abdulghani, M. i Guoyuan, S. (2016). Undergraduate Chinese students' perspectives on Gaokao examination: Strengths, weaknesses, and implications. *International Journal of Research Studies in Education*, April, 5, 2.
- Battiste, M. (2000). Introduction: Unfolding the Lessons of Colonization. W: M. Battiste (red.), *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Berlak, H. (2002). Cultural Politics, the Science of Assessment and Democratic Renewal of Public Education. W: A. Filer (red.), *Assesment: Social Practice and Social Product*. London and New York: Routledge.
- Bo Wang, X. (2006). *An Introduction to the System and Culture of the College Entrance Examination of China*. Research Notes no. 28, November 2006. Pozyskano z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562597.pdf>.
- Clarck, N. (2010). Chinese University Rankings, Asia Pacific. *World Education News and Reviews*, 1.02.
- Cockain A. (2012). *Young Chinese in Urban China*. London and New York: Routledge.
- Cowen, R. (2011). Edging Closer to the Hero, the Barbarian, and the Stranger. A note on the condition of comparative education. W: D. Trohler i R. Barbu (red.), *Education Systems in Historical, Cultural, and Sociological Perspectives*. Rotterdam: SensePublishers
- Eivers, E. (2010). Pisa: Issues in Implementation and Interpretation. *The Irish Journal of Education*, XXXVIII.
- Fish, E. (2016). *China's Millenials: The Want Generation*. London: Rowman & Littlefield Publishers
- Giang, E. *The Gaokao*. Pozyskano z: <https://waylandk12mauspublic.sharepoint.com/SiteAssets/ibooks/The%20Gaokao.pdf> (dostęp: 18.10.2017).
- Ho Mok, K. i Wu, A.M. (2016). Higher education, changing labour market and social mobility in the era of massification in China. *Journal of Education and Work*, 29(1).
https://www.researchgate.net/profile/Hoi_Suen/publication/266331670_Historical_and_Contemporary_Education_Fever_in_China_1_Historical_and_Contemporary_Education_Fever_in_China/links/551d579d0cf2d0b9a99c48bb/Historical-and-Contemporary-Education-Fever-in-China-1-Historical-and-Contemporary-Education-Fever-in-China.pdf.
- Husen, T. (1974). *Talent, Equality and Meritocracy*. Hage: Nijhoff
- Jiang, K., *China's Entrance Exam is More Competitive Than Ever*. A bolg from the Center for International Higher Education. Pozyskano z: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/>

- china%E2%80%99s-entrance-exam-more-competitive-ever#ixzz2K2kF8eQY (dostęp: 20.10.2017).
- Kamens, D.H. (2013). Globalization and the Emergence of an audit Culture. PISA and the Search for the 'best practices' and magic bullets. W: H.-D. Meyer i A. Benavot (red.), *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Kirkpatrick, R. i Zang, Y. (2011). The Negative Influences of Exam-Oriented Education on Chinese High School Students: Backwash from Classroom to Child. *Language Testing in Asia*, 1, 3.
- Kozol, J. (2006). Standardized Testing. The Do-Agenda. *Principal*, March/April. Pozyskano z: <https://www.naesp.org/resources/2/Principal/2006/M-Ap18.pdf>.
- Lingard, B. i Sellar, S. (2016). The Changing Organizational and Global Significance of the OECD's Education Work. W: K. Mundy, A. Green i B. Lingard (red.), *Handbook of Global Education Policy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Liu, C. Challenges of the Gaokao System in China- Access and Equity. Pozyskano z: https://www.researchgate.net/publication/318036068_Challenges_of_the_Gaokao_System_in_China_-_Access_and_Equity (dostęp: 18.10.2017).
- Liu, L. (2012). An Overview of Development of Higher Education Access in China. *Higher Education Studies*, 2, 2.
- Liu, Y. (2013). Meritocracy and the Gaokao: a survey study of higher education selection and socio-economic participation in East China. *British Journal of Sociology of Education*, 34, 5-6.
- Liu, Y. (2015). Geographical stratification and the role of the state in access to higher education in contemporary China. *International Journal of Educational Development*, 44.
- Liu, Y. (2016). *Higher Education, Meritocracy, and Inequality in China*. Singapore: Springer.
- Lixu, L. (2004). China's Higher Education Reform 1998-2003. A Summary. *Asia Pacific Education Review*, 5, 14.
- Ma, W. (2010). *Equity and Access to Tertiary Education: Case Study—China, June*. Pozyskano z: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1276537814548/China_Equity_Study.pdf.
- Matthews, D. (2016). *China's Top University Students: Pressure on a 'fragile elite'*. *The Times Higher Education*, 11 May. Pozyskano z: <https://www.timeshighereducation.com/news/chinas-top-university-students-pressures-fragile-elite>.
- Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mortimore, P. (2009). *Alternative models for analysing and representing countries' performance in PISA*. Brussels: Paper commissioned by Education International Research Institute.
- OECD. (2010). *PISA The High Cost of Low Educational Performance The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. OECD.
- OECD, <http://www.oecd.org/pisa/>
- PISA. (2015). *Results and Focus*, OECD 2016. Pozyskano z: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (dostęp: 12.10.2017).
- Rindermann, H. i Ceci, S.J. *Educational Policy and Cognitive Competences*. Pozyskano z: https://www.psychologicalscience.org/journals/pps/4_6_inpress/Rindermann_final.pdf?origin=publication_detail (dostęp: 12.10.2017).
- Rizvi, F. i Lingard, B. (2009). The OECD and Global Shifts in Education Policy. W: R. Cowen, A.M. Kazamias i E. Unterhalter (red.), *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer .
- Ross, H. i Wang, Y. (2010). The College Entrance Examination in China: An Overview of Its Social-Cultural Foundations, Existing Problems, and Consequences. *Chinese Education and Society*, 43, 4, July–August.

- Ruairc, G.M. (2011). The PISA Girls and Ticking the Boxes. W: M.A. Pereyra, H.G. Kotthoff i R. Cowen (red.), *PISA Under examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Rotterdam: SensePublishers.
- Sjøberg, S. (2007). PISA and “Real Life Challenges”: Mission Impossible? W: *PISA according to PISA*. Berlin. Pozyskano z: <https://folk.uio.no/sveinsj/Sjoberg-PISA-book-2007.pdf>.
- Sun, L. (2013). *Gaokao or Bust*, International Newsroom, Office of International Affairs, University of Colorado, Denver, 1 May 2013. Pozyskano z: <http://www.internationalnewsroom.com/gaokao-or-bust>.
- UCAS. *Qualification Information Profile List: China: Gakao*. Pozyskano z: <https://qips.ucas.com/qjp/china-gaokao> (dostęp: 22.10.2017).
- Volante, L. (2016). International Achievement Testing, Education Policy, and Large -Scale Reform. Introduction. W: L. Volante (red.), *The Intersection of International Achievement Testing and Educational Policy: Global Perspectives on Large-Scale Reform*. New York: Routledge.
- Wang, L., Huang, X. i Schnell, J. (2013). Using Burke’s Dramatic Pentad to Interpret Chinese „Gao-Kao” High Stakes Testing and Stressing – Paralleled Testing in the U.S. as Cross-Cultural Context. *KOME- An International Journal of Pure Communication Inquiry*, 1, 2.
- Wang, X. How does the content of Chinas Gaokao compare to that of the SAT. Pozyskano z: <https://www.quora.com/How-does-the-content-of-Chinas-Gaokao-compare-to-that-of-the-SAT> (dostęp: 24.10.2017).
- Wong, E. (2012). Test That Can Determine the Course of Life in China Gets a Closer Examination. *The New York Times*, 30 June. Pozyskano z: <http://www.nytimes.com/2012/07/01/world/asia/burden-of-chinas-college-entrance-test-sets-off-wide-debate.html?mcubz=1>.
- Wu, X. The dynamic role of cultural capital in the competitive school admission process: a Chinese experience. Pozyskano z: https://blogs.ntu.edu.sg/hs2015-2017/files/2016/12/4.-the-dynamic-role-of-cultural-capital-in-school-admission-process_chn-14gnkxs.pdf.
- Yang, P. (2016). „Eliteness” in Chinese Schooling. Towards an ethnographic approach. W: C. Maxwell i P. Aggleton (red.), *Elite education. International Perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Yu, K. i Ertl, H. (2013). China. The Role of Independent Colleges in the Expanding Higher Education System. W: J. Hsieh Pei-tseng (red.), *Education in East Asia*. London: Bloomsbury.
- Yu, L. i Suen, H.K. (2004). *Historical and Contemporary Education Fever in China, Paper to be presented at the annual meeting of the American Educational Research Association* (International Relations Committee Symposium). April 12-16. San Diego, California.
- Zhong, Z. (2013). China: An Overview. W: J. Hsieh Pei-tseng (red.), *Education in East Asia*. London: Bloomsbury.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>