

Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański

DIAGNOSTYKA EDUKACYJNA „W” I „WOBEĆ” SZKOLNEJ RZECZYWISTOŚCI

Nauczycielom, do stawania się refleksyjnymi praktykami nieustannie doskonalącymi własny warsztat zawodowy, potrzebne są informacje. Przede wszystkim informacje o uczniach – jak się zmieniają, jak rozwijają umiejętności i wiedzę, jak są przygotowani do życia w zmieniającym się świecie, jakie są ich wobec niego postawy, jakie postawy wobec uczenia się itd. Równie istotne są dla nich informacje o szeroko pojętym środowisku szkoły, nie tylko jako miejscu kształcenia i wychowania, ale i też jako ich miejscu pracy. Miejscu, w którym „powszednie” problemy przebywających w szkole osób współwystępują, a często zderzają, z problemami „wielkiego świata” polityki, ekonomii, kultury. Zatem – miejscu poznawczo niezwykle interesującym i w związku z tym penetrowanym badawczo m.in. na drodze diagnozowania, dostarczającego odpowiedzi na pytania o szkołę, o edukację i jej uczestników oraz podpowiedzi odnośnie do podejmowanych działań – nie tylko nauczycielom czy uczniom, ale też i decydom oświatowym.

Jest więc diagnoza elementem w szkolnej codzienności stale obecnym, przejawiając się dwojako: po pierwsze – jako prowadzone „w niej” poznawanie dokonywane „z wnętrza” szkoły przez nauczycieli przede wszystkim na własny użytek (wpisując się w paradygmat interpretatywny). Po drugie – jako dokonywane „z zewnątrz” podczas egzaminów (coroczne sprawozdania OKE i CKE), badań PISA (raporty 2003, 2006), PIRLS (Konarzewski, 2007; Dąbrowski, 2008), TALIS (Piwowarski, Krawczyk, 2009) i in.; w tym przypadku jest to poznawanie dokonywane „wobec” szkoły, pretendujące do poznania obiektywistycznego

(zgodnego z paradygmatem normatywnym) przez zewnętrzne wobec niej instytucje i zatrudnionych w nich (lub przez nie) badaczy przekazujących informacje głównie osobom zarządzającym oświatą; pośrednio (w założeniu) tymi diagnozami powinni być zainteresowani także nauczyciele i uczniowie.

W związku ze znaczeniem, jakie ma diagnozowanie dla kształcenia, wychowania i posunięć oświatowych, diagnostyka edukacyjna ukazuje się jako istotny element szkolnej rzeczywistości, który w tym opracowaniu czynię przedmiotem refleksji podejmowanej w zakresie wyznaczonym pytaniami o jej rozwój, o to, czym jest dla edukacji i dla uczestniczących w niej osób; a także, kto jest zainteresowany wynikami diagnozowania i dlaczego. Jednak próba udzielenie na nie odpowiedzi już na wstępie prowadzi do ujawnienia zasadniczej trudności, jaką jest pewien chaos pojęciowy dotyczący rozumienia kluczowego dla tego opracowania terminu „diagnoza”; rozumienia – jak się okazuje – zróżnicowanego w zależności od tego, przez jaką subdyscyplinę pedagogiki jest ono definiowane, przez kogo i dlaczego jest diagnozowanie w praktyce prowadzone oraz w jakim celu jego wyniki są wykorzystywane. Do owej wielości nie sposób się nie odnieść w sytuacji takiej jak niniejsza, a mianowicie, kiedy diagnoza i zagadnienia z nią związane zostają usytuowane w centrum prowadzonego wokół niej namysłu.

KONTROWERSJE WOKÓŁ POJĘĆ Z ZAKRESU DIAGNOSTYKI EDUKACYJNEJ

Uogólnione rozumienie diagnozy jako procesu aktywnego poszukiwania danych potrzebnych do podjęcia decyzji o działaniach zmierzających do zmiany stanu aktualnego (Niemierko, 2002; Pytka, 2005; Kawula, 2003; Marynowicz-Hetka, 2006; Jarosz, 2006 i in.), w zasadzie znajduje odzwierciedlenie we wszystkich koncepcjach diagnozy w obszarze tzw. pedagogik szczegółowych. Wywodzi się ono ze sformułowanej przez Stefana Ziemskiego definicji diagnozy rozwiniętej, w której określa ją jako proces zmierzający do rozpoznania (czyli przyczynowego i celowościowego wyjaśnienia) badanego stanu rzeczy, ustalenia jego fazy obecnej, przewidywania dalszego rozwoju (prognoza) oraz ukazania możliwości udzielenia pomocy z zewnątrz (1973; podają za: Jarosz, Wysocka, 2006, s. 19–20). Ale i też pojęciu „diagnoza” może zostać nadane węższe znaczenie, jako wyniku postępowania diagnostycznego prowadzonego przede wszystkim w aspekcie wiadomości i umiejętności, zdecydowanie rzadziej postaw uczniów (Wysocka, 2008, s. 16). Bywa też diagnoza rozumiana jako proces poszukiwania przesłanek do podjęcia działania, czasem zaś jako wręcz synonim tych dwu pojawia się pojęcie „diagnostyka edukacyjna”. W efekcie powszechnym „obyczajem” staje się swobodne używanie zamiennie określeń: diagnoza,

diagnozowanie oraz diagnostyka edukacyjna, ale już innym razem – jako pojęć o odmiennych znaczeniach.

W niniejszym opracowaniu te terminy będą rozumiane jako pojęcia o znaczeniach osobnych, względem siebie zhierarchizowanych. U podstaw jest diagnozowanie i dotyczy podejmowanych w procesie poznawania czynności, takich jak: zbieranie danych, ich analiza oraz interpretacja. Wykonywanie tych czynności poznawczych ma doprowadzić do przedstawienia diagnozy. Stąd diagnoza, będąc końcowym wynikiem postępowania diagnostycznego, pojawia się jako twór bardziej złożony, obejmujący swoją nazwą konkluzję sformułowaną w wyniku diagnozowania, ale i też czynnościowy aspekt poznawania oraz zwieńczającego go rozpoznania. Te dwa pojęcia niejako „zawierają się” znaczeniowo w kolejnym, najbardziej spośród nich złożonym – w pojęciu diagnostyki, która rozumiana jako teoretyczne ujęcie procesu rozpoznawania jest metodologią postępowania diagnostycznego. Jeśli funkcjonuje ona na płaszczyźnie edukacji, przyjmuje postać diagnostyki edukacyjnej¹, która w praktyce (gdymy oprzeć się na definicji pełnej diagnozy S. Ziemskiego) jest realizowana jako kilkietapowa diagnoza edukacyjna. W poszczególnych etapach jej przebiegu powinny znaleźć odzwierciedlenie wola i staranie badacza-diagnosty, by – na ile to możliwe – jak najdokładniej rozpoznać badany wycinek edukacyjnej rzeczywistości, a więc ją zidentyfikować, określić przyczyny zaistniałego stanu rzeczy, wskazać aktualną fazę jej rozwoju, stwierdzić, jakie znaczenie ma ona dla podmiotów w nią uwikłanych oraz przewidzieć rozwój przyszłych wydarzeń.

Jako pierwsza jest realizowana diagnoza identyfikacyjna. Prowadzona w jej ramach poznawcza eksploracja szkolnej rzeczywistości jest poszukiwaniem danych empirycznych, w celu: 1) rozpoznania i przyporządkowania poznawanego stanu rzeczy do jakiejś już znanej jednostki klasyfikacyjnej (są to np. czynności poprzedzające sformułowanie sądów oceniających); 2) dokonania oceny przebiegu i skutków podejmowanego działania z zamiarem jego ulepszenia (ewaluacja); 3) „budowania” teorii (np. dzięki badaniom egzaminów szkolnych rozwija się teoria egzaminu szkolnego); 4) weryfikacji koncepcji teoretycznych sprawdzanych w praktycznym zastosowaniu i sukcesywnie udoskonalanych, np. teoria pomiaru dydaktycznego (Konarzewski, 2000, s. 12–13). Osiąganie diagnostycznych celów umożliwia badanie prowadzone w oparciu o ilościową bądź jakościową strategię poznania (Pilch, Bauman, 2001, s. 268–269), aczkolwiek nierzadko podejście ilościowe daje początek poznaniu jakościowemu (gdy badacz pragnie

¹ Boleśław Niemierko nazywa diagnozą edukacyjną rozpoznawanie przebiegu, wyników i warunków uczenia się, zaś metodologię diagnozy określa mianem diagnostyki edukacyjnej (Niemierko, 2002, s. 72).

zglebić zdiagnozowany za pomocą ankiety problem), lub dane uzyskane w toku badań jakościowych inspirują do ilościowego oszacowania skali zjawiska. Ten etap poznania (czyli diagnoza identyfikacyjna) w szkole jest realizowany najczęściej, jednak nie zawsze przybiera ona postać poznania metodycznie poprawnego, będąc często poznaniem zdroworozsądkowym. Choć bywa ono impulsem do podjęcia regularnego poznania, nie powinno do niego się ograniczać, to jednak szkolna empiria dostarcza licznych dowodów mocnej pozycji zdroworozsądkowości w działaniach i nauczycieli, i polityków oświatowych.

Wiedza o diagnozowanym przedmiocie poznania ulega poszerzeniu, gdy zostaje wzbogacona o diagnozę genetyczną, która szuka odpowiedzi na pytanie o przyczyny zaistniałego stanu rzeczy (lub zjawiska), dzięki czemu możliwe staje się poznanie źródła problemów. Jego zidentyfikowanie sprzyja wzrostowi skuteczności działań naprawczych lub wspierających ucznia, dlatego ten etap powinien być obecny w każdej diagnozie. Jednak w praktyce nie zawsze tak jest i tylko czasem pojawia się w niektórych diagnozach formułowanych przez nauczycieli na własny użytek, lub w diagnozach egzaminatorów zatrudnionych w centralnej i okręgowych komisjach egzaminacyjnych, przykładowo poszukujących uwarunkowań osiągnięć uczniów podczas egzaminów zewnętrznych².

Niemniej ważne jest określenie fazy, czyli wskazanie etapu rozwoju badanego stanu rzeczy (czy zjawiska) oraz ustalenie jego znaczenia dla całości układu lub procesu. Wówczas poszukiwane są odpowiedzi na pytania: Jak ważne jest to zdarzenie dla uczestniczących w nim osób? oraz Dlaczego ja jako badacz nim się zajmuję? I wreszcie, diagnoza prognostyczna – przewidywanie na podstawie wiedzy uzyskanej z poprzednich etapów, rozwoju zdarzeń w przyszłości. Ten etap jest także antycypacją i skutków kształcenia, i skutków diagnozowania.

POCZĄTKI DIAGNOZY W SZKOLE

Diagnoza w szkolnym kształceniu i wychowaniu obecna była od zawsze. W przeszłości przybierała postać zdroworozsądkowego poznawania przebiegu

² Przykładem takich opracowań może być: T. Kutajczyk, B. Przychodzeń, *Uwarunkowania osiągnięć gimnazjalistów w powiatach rypińskim i sępoleńskim*, Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Gdańsk 2010; *Ekonomiczne oraz geopolityczne uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej” 2007, nr 11 – www.cke.edu.pl/images/stories/badania/biul_11.pdf; *Spoleczne uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej” 2007, nr 12 – www.cke.edu.pl/images/stories/badania/biul_12.pdf.

uczenia się oraz jego wyników, bądź – jako matura – poznania o doniosłym znaczeniu prowadzonym przez egzaminatorów będących na co dzień nauczycielami maturzystów, albo – postać nieregularnego kuratoryjnego badania wyników nauczania w losowo wybranych placówkach. Naznaczona subiektywizmem poznawczym, niedoskonała metodycznie i prowadzona nie po to, by wpierać, lecz by tropić niedociągnięcia i uchybienia, była postrachem dla uczniów i nauczycieli. Sporadycznie dokonywany za pomocą testu pomiar, sprawdzał wierność odtwarzania wiedzy wyuczonej z podręcznika i odebranej od nauczyciela zgodnie z obowiązującym programem kształcenia.

Natomiast w szkołach na co dzień dominowało nauczycielskie rozpoznawanie trudności i osiągnięć dydaktycznych oraz wychowawczych uczniów, dokonywane na podstawie (naznaczonych subiektywizmem) obserwacji i rozmów z wychowankami, odpytywania, lektury prac pisemnych, sprawdzianów i prac klasowych. Pytania do tych ostatnich często były naprędce wymyślane przez nauczyciela przed lekcją; stąd cechowała je niedoskonałość konstrukcyjna. Pojawiały się np. zadania z luką, budowane w ten sposób, że z dyktowanych z podręcznika zdań, nauczyciel „wrywał” jeden lub kilka wyrazów, polecając uczniom je wpisać. Popularne były też zadania krótkiej odpowiedzi, zawierające niejednoznacznie (i często dość ogólnikowo) sformułowane pytanie, na które można było udzielić co najmniej kilku odpowiedzi, podczas gdy nauczyciel oczekiwał tej jedynej – według jego wiedzy – jedynie poprawnej. Chwiejne, bo zmieniające się nawet w obrębie jednej odpowiedzi, były kryteria oceny (a często ich brak) zadania rozszerzonej odpowiedzi. Ostatecznie, sprawdzanie wiedzy było dalekie od poprawności metodycznej i zawierało wiele błędów. Stanowiło jednak podstawę wnioskowania o jakości pracy uczniów, o czynionych przez nich postępach w uczeniu się oraz o poziomie osiągnięć, a wnioski te przekładały się na ocenę szkolną.

Jeszcze większa niefrasobliwość poznawcza i subiektywizm nauczycielski cechowały oceny z zachowania.

Dostrzegając ułomność takiego diagnozowania, pojawiła się potrzeba jego teoretycznego osadzenia i umocnienia metodologicznego, co zaowocowało podjęciem systematycznych badań (realizowanych jako projekty krajowe i międzynarodowe), organizacją seminariów i konferencji tematycznie skoncentrowanych wokół diagnostyki i praktycznego diagnozowania (poczynając od 1993 roku), szkoleniem (w formie studiów podyplomowych i kursów) coraz szerszego kręgu głównie nauczycieli, metodyków, ale i też pracowników uczelni wyższych. Znaczące dla rozpowszechnienia diagnozowania było podjęcie działalności wydawniczej, a w ramach tejże publikowanie artykułów (głównie) w czasopiśmie dla nauczycieli, książek popularyzujących teorię i praktykę – głównie pomiarową. Diagnostykę edukacyjną prezentowano wówczas jako kierunek technologiczny

w pedagogice, naukę stosowaną, która „nie ma sensu istnienia poza zorganizowaną działalnością dydaktyczno-wychowawczą” (Niemierko, 1994, s. 5). Jako jej cel wskazywano systematyzowanie informacji o przebiegu i wynikach uczenia się, rozwijanie „instrumentarium badawczego i zasilanie swoimi modelami i metodami praktyki pedagogicznej, podnosząc i dokumentując jej skuteczność” (tamże). Najintensywniej rozwijaną metodą poznania był wówczas, i nadal pozostał, pomiar dydaktyczny – odmiana pomiaru pedagogicznego, polegająca – pisał Bolesław Niemierko (1990, s. 53) – „na przyporządkowywaniu pewnych symboli (ocen) wychowankom w taki sposób, by relacje między symbolami odpowiadały relacjom między wychowankami ze względu na określone osiągnięcia”.

Tak oto, do już prowadzonego przez nauczycieli poznawania uczniowskich postępów i osiągnięć w uczeniu się za pomocą odpytywania, sprawdzania prac pisemnych i in., została dołączona nowa metoda: pomiar dydaktyczny – uściślone sprawdzanie i ocenianie osiągnięć poznawczych, którego do tej pory nie stosowali z uwagi na nieznaną sobie założeń i technik badania. Teoretycznie ów pomiar mógł być realizowany – w zależności od układu odniesienia wyników testowania – na kilka sposobów, jako: (1) pomiar różnicujący, (2) pomiar sprawdzający (realizowany wówczas, gdy punktem odniesienia są stałe wymagania programowe) oraz jako (3) sprawdzanie i ocenianie kształtujące, wyznaczające pomiarowi rolę czynnika sterującego nauczaniem i zarazem wspierającego pomiar sprawdzający (Niemierko, 1990, s. 122). Poniżej pokrótce zostaną one opisane po to, by można było porównać, w jakim zakresie w praktycznym kształceniu te założenia obecnie są respektowane i z jakim skutkiem dla podmiotów edukacji.

Spośród wymienionych, najsilniej do procedur psychometrycznych nawiązuje pomiar różnicujący. Uzyskane dzięki niemu wyniki dotyczą populacji uczniów, poddanej pomiarowi w celu jej zróżnicowania ze względu na różne wyniki osiągane podczas rozwiązywania zadań testu. Zadania te są tak skonstruowane, by wykrywać różnice w osiągnięciach uczniów. Uzyskane dzięki pomiarowi wyniki pozwalają na dokonywanie porównań rezultatu pomiaru każdego ucznia z osiągnięciami innych uczniów tworzących badaną populację (tamże, s. 87).

Pomiar sprawdzający posługuje się testem sprawdzającym, zbudowanym z zadań o innej konstrukcji i treści niż pomiar różnicujący, gdyż jego celem jest sprawdzanie osiągnięć w odniesieniu do wymagań programowych, traktowanych jako kryterium formułowania sądów oceniających. Zakłada się przy tym, że te kryteria są odpowiednio i wystarczająco dokładnym opisem wszystkich czynności, które powinny (co świadczy o normatywnym aspekcie tego pomiaru) być opanowane przez badanego (tamże, s. 82). Istotnym zastrzeżeniem jest to, że „znaczenie wyniku nie zależy od porównania z innymi wynikami, lecz wpływa

bezpośrednio ze związku między zadaniami i wymaganiami” (Popham, Husek, 1969, s. 3, podaję za: Niemierko, 1990, s. 84). Wybór wymagań programowych, jako punktu odniesienia w pomiarze sprawdzającym, ma swoje zalety i wady; zaletą jest możliwość interpretacji osiągnięć poszczególnych uczniów adekwatnie do wymagań uprzednio sformułowanych przez nauczycieli lub przez program kształcenia (co pozwala na interpretację jakościową), wadą natomiast – podatność na błędy tych nauczycieli czy programów, jakich dopuszczają się ustalając listę wymagań, co do których (czasem nazbyt optymistycznie) zakładają, że zostaną przez uczniów osiągnięte. W związku z odmiennością kryteriów oceny wyklucza się możliwość łączenia pomiaru różnicującego i pomiaru sprawdzającego w jednym narzędziu.

Przez długi czas pomiar różnicujący i pomiar sprawdzający, postrzegane przez nauczycieli i nierzadko metodyków jako niepraktyczne dywagacje teoretyczne, w pracy z uczniami raczej nie był stosowany. Do kształcenia włączali oni jedynie ich wybrane elementy, a przeplatając ze sobą, dopuszczali się błędów pomiarowych. Jednak uzyskane dane, mimo obciążenia błędami, stanowiły podstawę do formułowania ocen.

Nieco lepsza była w tamtych latach sytuacja sprawdzania kształtującego, które wydawało się w sposób naturalny korespondować z nauczycielską potrzebą pozyskiwania na bieżąco wiadomości o postępach wychowanków, wspieraniu ich w uczeniu się, ale i też egzekwowaniu oraz rozliczaniu z jego efektów, dyscyplinowaniu i motywowaniu do wysiłku. To sprawdzanie, prowadzone na bieżąco, było rodzajem monitoringu, stając się – wg Niemierki – nie tylko podstawą diagnozy osiągnięć oraz braków ucznia, ale też źródłem danych uzasadniających modyfikację programów nauczania, podnoszenia jakości pracy nauczyciela i ukierunkowania wysiłków ucznia (tamże, s. 97). Jednak prócz zalet, Lee J. Cronbach w tym sprawdzaniu widział zagrożenie dla ucznia, jakim mogła być próba „dopasowania go” do programu nauczania w celu uzyskania wysokiego wyniku pomiaru, podczas gdy indywidualizacja kształcenia zawsze wymaga działania odwrotnego, czyli dostosowania programu do ucznia (Cronbach, 1967, podaję za: Niemierko, 1990, s. 97).

W przezwycięzeniu tej trudności miała pomóc „klasometria” – koncepcja teorii i praktyki pomiaru przydatna dla nauczyciela w klasie szkolnej. Było to podejście różne od stosowanego w egzaminach zewnętrznych m.in. dlatego, że nie wymagało od nauczyciela zaawansowanych kompetencji psychometrycznych, ani znajomości swoistego „języka pomiarowego” czy wierności narzuconym procedurom. W zamian uzyskiwał przyzwolenie na łączenie danych pochodzących z różnych źródeł i zachowujących w związku z tym odmienny charakter; danych zgromadzonych w różnym czasie i przy różnych okazjach (Daszkiewicz,

2004, s. 122–123, 126). „Klasometria” nie wiązała się też z podejmowaniem przez nauczyciela ważkich decyzji w sprawie uczniów, przeciwnie, wydawała się pomocna w ich codziennej współpracy. Mimo posiadanych zalet nie znalazła uznania w opiniach pedagogów i praktycznie nawet nie wypróbowana – została zanegowana i odrzucona.

Wciąż niechętnie rozpoznawanym badawczo pozostawał (i nadal pozostaje) emocjonalno-motywacyjny aspekt edukacji. Zazwyczaj informacje o nim były (i są) uzyskiwane na bieżąco z obserwacji, wywiadów i codziennych rozmów nauczycieli z uczniami oraz nauczycieli między sobą w gronie pedagogicznym, z analizy dokumentów, z badań kwestionariuszowych. Te ostatnie, na fali zainteresowania pomiarem dydaktycznym, pojawiły się jako pomiar postaw uczniów wobec uczenia się. Uzyskane dzięki temu informacje mogłyby stanowić cenne źródło wiedzy o kształtowaniu się motywacji wychowanka do uczenia się. Jednak nie został on na stałe włączony do warsztatu badawczego nauczyciela, zaś podejmowane nieliczne próby w tym zakresie zawierały błędy pomiarowe, świadczące o nieznaności podstawowych założeń i celów ankiety oraz nieświadomości zasad konstruowania kwestionariusza i niefrasobliwości w jego stosowaniu.

Podsumowując można stwierdzić, że idea pomiaru dydaktycznego wzbogaconego o pomiar postaw w szkołach rozprzestrzeniła się powoli i z wielkim trudem. Jej upowszechnianiu nie sprzyjały ani podyplomowe studia z zakresu pomiaru dydaktycznego i ewaluacji, ani kilkugodzinne kursy pomiaru. W środowisku nauczycielskim zdobywanie informacji o jakości własnej pracy odbywało się nadal według utartych schematów powielanych często bez świadomości metodologicznej, współwystępując z brakiem akceptacji przeniesionego z zachodu na rodzimy grunt pomiaru czy choćby klasometrii. Zazwyczaj było ono skierowane na śledzenie postępów lub wyników uczniów w uczeniu się, rzadziej na poznawanie procesu wychowania; sporadycznie lub wcale nie dawało asumptu do autodiagnozy i samooceny, pozwalającej na dokonywane z rozmysłem doskonalenie własnego nauczycielskiego warsztatu pracy. Równocześnie szkolne środowisko pedagogów nie było zdolne samemu wygenerować innowacyjne działania w zakresie poznawania wychowanków, bądź ich kształcenia i wychowania. Ten marazm miały zmienić przemiany polityczno-ekonomiczno-społeczne końca ubiegłego wieku, które objęły też szkołę w ramach reformy systemu oświaty w 1989 roku. O ile dotychczas była ona szkołą jednego, powszechnie obowiązującego programu kształcenia i podręcznika, transmisyjnego kształcenia oraz autorytarnego nauczyciela, który w pracy z uczniem nie odczuwał potrzeby wspierania się diagnozowaniem, teraz miały nastąpić zmiany, do których nauczyciele byli zupełnie nieprzygotowani. Ani nie potrafili wobec nowych propozycji

ustosunkować się, ani stawiać wobec nich oporu, czy odporu³ (Rutkowiak, 2010, s. 215). Kiedy nastały – po prostu zgodzili się na nie i im bezwarunkowo oraz bezkrytycznie podporządkowali.

NOWE PERSPEKTYWY CZY NOWE ZŁUDZENIA DIAGNOZOWANIA?

Od tego czasu świat za szkolnymi murami ulega szybkim przemianom, a neoliberalizm umacnia swoje nad nim panowanie. Mimo retoryki „wolności” artykułowanej w obietnicach dobrodziejstw wypływających z wprowadzenia „wolnego rynku”, wolnej rywalizacji, wolnego człowieka uwolnionego od odpowiedzialności, dochodzi do wzrostu roli bezwzględnego nadzoru nad społeczeństwem i stopniowego ograniczania swobód obywatelskich (Potulicka, 2010, s. 51). Zacierają się granice między światem wielkiego biznesu a najważniejszymi kręgami rządowymi, rośnie znaczenie ekonomicznej opłacalności wszelkich działań, także tych podejmowanych w obszarze edukacji, gdzie najważniejszymi stają się: indywidualna konkurencja, efektywność, marketing, a wydajność staje się cnotą (tamże, s. 57). Na niebywałą dotychczas skalę istnieje interwencja państwa w edukację, w pracę uczniów i nauczycieli (tamże, s. 61), co m.in. uwiadamia się w projekcie wprowadzenia zewnętrznego systemu egzaminów szkolnych, jako wykładni oświatowej tendencji do centralizacji, wzmocnionej ideologicznie kontroli edukacji (tamże, s. 64).

Początkowy stan dezorientacji edukacji, wywołany zawirowaniami okresu przemian dyktowanych nowymi realiami agresywnie wdrażanej reformy systemu oświaty, B. Niemierko tak opisuje: „Straciły na znaczeniu polemiki z bezduszną biurokracją szkolną, broniącą, niekoniecznie świadomie, dawnego ustroju, oraz w pełni świadomie – swojej nieomyślności. Pojawiła się natomiast u władz oświatowych bezzadność wobec nadmiaru zachodnich, atrakcyjnych wzorów i braku pieniędzy na ich wdrażanie. Gdy przyjrzeć się wszakże pewnym wdrożeniom, można uznać, że nie zasługiwały nawet na te fundusze, z jakich korzystały. Brak bowiem solidnych podstaw naukowych, warsztatu eksperymentalnego i spokoju w politycznym eterze na to, by uzyskać postęp w nauczaniu. W ferworze transmisji górę wzięły filozofia nad dydaktyką, wiara nad weryfikacją, dobór ludzi nad ich kształceniem. [...] Po piętnastu latach [budowania systemu badań osiągnięć szkolnych w Polsce] brak nam nie tylko krajowego systemu badania osiągnięć

³ Joanna Rutkowiak pod pojęciem oporu rozumie niepoddawanie się temu, co powoduje dezakceptację i napięcie, przy równocześnie posiadanym/uświadamianym projekcie zmiany zaistniałej sytuacji. Odpór natomiast jest następnym krokiem, działaniem podejmowanym przez nieusatysfakcjonowany podmiot; odpór jest oporem spełnionym (Rutkowiak, 2010b, s. 215).

szkolnych, ale nawet i tych jego zaczątków, które wytworzył samorzutnie Centralny Ośrodek Metodyczny w latach sześćdziesiątych, a rozwinął, już na wyższym poziomie, Instytut Kształcenia Nauczycieli w związku z udziałem Polski w międzynarodowych badaniach osiągnięć szkolnych w latach osiemdziesiątych. Dorobek uległ roztrwonieniu i powstała luka, aż nadto widoczna dla obserwatora z zewnątrz” (1997, s. 8).

Jednak ów stan pustki w zakresie badania osiągnięć szkolnych nie trwa długo, gdyż wkrótce, wraz z neoliberalną reformą edukacji, zostaje wprowadzony system oceniania zewnętrznego – niezwykle kosztowny i w związku z tym stojący w jaskrawej sprzeczności wobec ubóstwa i niedofinansowania oświaty, a przy tym wspierany wiedzą bardziej doświadczonych (i bogatego w porażki, czego usilnie usiłowano nie dostrzegać) anglo-amerykańskich systemów egzaminów. Założono, że będzie on funkcjonował równolegle z ocenianiem wewnątrzszkolnym, a ściślej – że oba te systemy będą się wzajemnie uzupełniały. Mocą Ustawy o Systemie Oświaty (z 1991 roku) powołano Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz podległe jej okręgowe komisje egzaminacyjne i określono spoczywające na nich zadania, takie jak: „nadzorowanie prace związanych z opracowywaniem propozycji zestawów zadań, pytań i testów do sprawdzianu i egzaminów a także nadzorowanie prac związanych z ich przeprowadzaniem, w tym ocenianie przez okręgowe komisje egzaminacyjne prac egzaminacyjnych, w celu zapewnienia jednolitości i jakości działań wykonywanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne oraz porównywalności wyników sprawdzianu i egzaminów” (*Zadania i cele Centralnej Komisji Egzaminacyjnej*).

Dziś te instytucje, m.in. dzięki zachowaniu struktury biurokratycznej, osiągają „efektywność oraz precyzję, szybkość, fachowość kontroli, ciągłość, dyskrekcję i maksymalizowanie zysków w stosunku do zainwestowanych środków. [Aczkolwiek zarazem dochodzi do niemal całkowitego wyeliminowania] stosunków o charakterze osobistym oraz względów pozaracyjnych” (Merton, 2002, s. 256). Zgodnie z koncepcją Maxa Webera, są one niezniszczalne, bowiem zatrudniony w nich wykwalifikowany personel biurokratyczny, skoro już istnieje, jest nie do usunięcia z piastowanych stanowisk (*Słownik socjologii*, 2005, s. 32). Ów „personel”, czyli egzaminatorów, ze względu na warunki zatrudnienia, można podzielić na dwie grupy: (1) tzw. ekspertów zatrudnionych na stałe w okręgowych lub centralnej komisji egzaminacyjnej oraz na (2) odpowiednio przeszkolonych na czas egzaminów nauczycieli-egzaminatorów sprawdzających egzaminacyjne arkusze. Spośród nich zwłaszcza ci pierwsi są specjalistami z zakresu projektowania testów oraz analiz wyników, ale i egzaminatorom sprawdzającym arkusze wiedza z zakresu pomiaru nie jest obca. Teraz swoje doświadczenia egzaminacyjne przenoszą na grunt codziennej pracy z uczniami.

Jednak nauczyciel-egzaminator odwołujący się do testów, to nie jedyna droga przenikania ideologii egzaminów do kształcenia w szkole. Prócz nich po egzaminacyjne arkusze dobrowolnie sięgają uczniowie i nauczyciele nie będący egzaminatorami, gdyż widzą w nich środek skutecznie prowadzący do (mniej lub bardziej jawnie formułowanego) celu ich bycia w szkole – do sukcesu wyznaczonego jak najwyższym egzaminacyjnym wynikiem. Na tym wyniku zależy tak wychowawcom, jak wychowankom, ponieważ jedni i drudzy zostaną rozliczeni z jego osiągnięcia. Wszyscy oni też poniosą konsekwencje swoich starań w zakresie przygotowania do testu. Więc się starają i – jak pisze Krzysztof Kruszewski – „lwia część czasu [...] spędzają na przygotowaniu uczniów do pomyślnego zdania wszelkich wyobraźalnych sprawdzianów. Niewiele mniej czasu pochłania im wymyślanie takich sprawdzianów [a częściej – adaptowanie zadań z egzaminacyjnych arkuszy], których żadnemu uczniowi nie da się przejść bezbłędnie” (2005, s. 131). Tym samym testowanie ugruntowuje swoją pozycję w szkole, aczkolwiek trudno jednoznacznie określić, czy jest to pomiar różnicujący, czy sprawdzający. Choć teoria pomiaru przestrzega przed łączeniem ich w jednym narzędziu, praktyka egzaminacyjna dopuszcza się tworzenia tej hybrydalnej formy. Szkoła zaś skwapliwie ją adaptuje, a nawet zastępuje testowaniem wiele innych metod nauczania-uczenia się, ostatecznie ograniczając zakres kształcenia do mierzalnych treści zawartych w apriorycznie sformułowanych wymaganiach.

Postrzeganie pomiaru przez pryzmat metody wywierania presji, a testu – jako narzędzia kontroli, skutkuje zniesieniem własności diagnostycznej pomiaru, z jej służebnym wobec ucznia i nauczyciela charakterem. Przestaje bowiem być pomocny w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o stan edukacji, o problemy uwikłanych w nią osób, o stan zaawansowania i znaczenia owych problemów, o których pełna wiedza może prowadzić do ich rozwiązania. Przeciwnie, teraz tym celem staje się zapewnienie własnej niezbędności systemowi oceniania zewnętrznego, umocnienie jego dominacji nad kształceniem i oglupienie nauczycieli oraz uczniów nakazem rywalizacji w wyścigu po egzaminacyjny sukces, do którego prowadzi trening w rozwiązywaniu wciąż nowych arkuszy, ćwiczenie w biegłości zgadywania „co miał na myśli” konstruktor schematu odpowiedzi (tzw. klucza) lub który z dystraktorów wybrać w zadaniach zamkniętych.

Jakie korzyści dzięki temu odnoszą? Oczywiście! Uzyskują więcej punktów za test niż gdyby rozwiązali go myśląc samodzielnie, czyli pomimo „klucza”, i nie posiadając obycia testowego. Zaś im wyższy wynik, tym większy sukces i pewniejsza droga do kolejnych osiągnięć. Co tracą? Nie rozwijają umiejętności rozwiązywania problemów, twórczego myślenia, pasji poszukiwania, wspólnoty w uczeniu się itd. Ponadto poruszają się wśród będącej w przewadze ilościowej (stanowiącej $\frac{3}{4}$) wiedzy błędnej, w obrębie której sytuują swój namysł wybierając

właściwą odpowiedź. W efekcie, ucząc się, poznają wiedzę, którą muszą zapamiętać. Aczkolwiek z drugiej strony – uczą się wpisywać w standard.

W sensie psychometrycznym standard jest apriorycznie przyjętym wzorcem (Muszyński, 2001, s. 31), do którego zostaje odniesiona diagnozowana rzeczywistość. Opisuje pewien „wzorcowy” zasób uczniowskiej wiedzy i umiejętności, który może być określony jako jedno – lub wielopoziomowy. Ten pierwszy prezentuje wiarę, że wszystkim uczniom (w całym kraju), na danym szczeblu kształcenia uda się sprostać sformułowanym względem nich oczekiwaniom. Z kolei wielopoziomowy układ wymagań jest budowany w oparciu o wymagania hierarchicznie uporządkowane, przy założeniu, że opanowanie wyższych poziomów jest możliwe po opanowaniu poziomów niższych⁴ (Niemierko, 2001, s. 118–125). Będąc jakąś wyidealizowaną postacią rzeczywistości społecznej i kulturowej, której cechą charakterystyczną jest zdolność do ciągłego przekształcania się i zmieniania, także standard – jako konstrukt myślowy twórcy testu – winien być poddawany systematycznej walidacji. Co, skądinąd, okazuje się zadaniem niełatwym, a zdaniem L. J. Cronbacha – wręcz niewykonalnym, bowiem „program walidacji jakiegokolwiek konstruktu mógłby wymagać pracy przynajmniej całego życia, dlatego prawie nikt nie próbował go realizować” (Cronbach, 1986, s. 85–86, podają za: Skorupiński, 2005, s. 142). A skoro jednego życia za mało na przeprowadzenie walidacji standardów, tych, które funkcjonują w polskim systemie egzaminów, postanowiono nie zmieniać. Dzięki czemu nie ma potrzeby dostosowywania do nich nie tylko narzędzi pomiaru czy kluczy odpowiedzi, ale i też uzyskuje się zwolnienie z konieczności zmieniania oswojonych już schematów nauczania i uczenia się, a często – zwolnienie z myślenia w ogóle. Ale bezmyślny, bezrefleksyjny człowiek zredukowany do wymiaru standardu staje się nieskomplikowany dzięki nieskomplikowanemu kształceniu ukierunkowanemu na wynik; przewidywalny – bo sięgający tylko po te cele, które zostaną mu wskazane; efektywny, gdyż systematycznie rozliczany z osiągania normy i za jej nieuzyskiwanie – karany wykluczeniem ze społeczeństwa i z kultury.

Sposobem na złagodzenie negatywnych skutków egzaminów ma być edukacyjna wartość dodana (EWD). Jest to wskaźnik postępu w zakresie osiągnięć szkolnych, przeniesiony na grunt edukacji z ekonomii, gdzie wartość dodaną uważa się za dobry wskaźnik efektywności produkcji przedsiębiorstwa. Obliczaniu jego wartości na gruncie edukacji towarzyszy przeświadczenie, że dzięki uwzględnieniu potencjału edukacyjnego uczniów na progu danej szkoły – a jest

⁴ W systemie oceniania zewnętrznego jednopoziomowe standardy obowiązują: na sprawdzianie po szkole podstawowej, na egzaminie gimnazjalnym oraz na egzaminie zawodowym. Przykładem wymagań dwupoziomowych, bo obejmujących poziom podstawowy oraz poziom rozszerzony, są wymagania aktualnie obowiązujące na egzaminie maturalnym.

nim wynik egzaminu zamykającego poprzedni etap kształcenia – możliwe będzie oszacowanie uczniowskich osiągnięć w wybranym zakresie programowym, w określonym czasie. Oczekuje się też, że dzięki EWD uda się wytrącić czynniki indywidualne (jak: zdolności, uprzednie osiągnięcia szkolne) i społeczne (jak: kapitał kulturowy i społeczny rodziny, wpływ grupy rówieśniczej i in.), które wpływają na wynik egzaminu, a których szkoła nie potrafi i nie może skutecznie kształtować (Kutnick i in., 2005). Nie bez znaczenia jest zamiar przełożenia egzaminacyjnych wyników uczniów na informacje o jakości pracy szkół oraz jakości pracy nauczyciela, jako „miary wpływu jego pracy na wzrost wiedzy podlegających mu uczniów” (Jakubiak, 2007, s. 7). Może więc wskaźnik EWD być (a często już jest) traktowany jako narzędzie polityki oświatowej, wykorzystywane przez nadzór kuratorski i centralną administrację, w oparciu o nie rozliczające szkoły z efektywności pracy. EWD jest także wymiernym kryterium szacowania jakości kształcenia prowadzonego przez poszczególne placówki, które na rynku usług edukacyjnych konkurują ze sobą o uczniów (Dolata, 2007, s. 164). Jednak – z drugiej strony – zaletą EWD jest wyparcie z przestrzeni publicznej wyników surowych jako jedynej miary jakości nauczania oraz łagodzenie negatywnych skutków konkurencji między szkołami. W dalszej kolejności pozytywnych skutków wprowadzenia EWD należałoby oczekiwać w sferze społecznej, czego przejawami mogłoby być np. zmniejszenie poczucia frustracji nauczycieli pracujących w środowiskach o niekorzystnych cechach społeczno-ekonomicznych (Dolata, 2006).

SYTUACJA DIAGNOZY W SZKOLE – PRÓBA DIAGNOZY

Aktualnie w polskiej szkole dominuje diagnozowanie zewnętrzne, prowadzone „wobec” niej przez instytucje profesjonalnie zajmujące się pomiarem (centralna i okręgowe komisje egzaminacyjne, Instytut Badań Edukacyjnych, a na zlecenie – instytucje zajmujące się badaniami socjologicznymi), które wyniki badań przekazują zarządzającym oświatą – ministrowi, a pośrednio – establishmentowi z kręgów polityki i ekonomii. W ramach tegoż diagnozowania najczęstszym, najsilniej oddziałującym na szkolną codzienność poznawaniem „z zewnątrz” są egzaminy szkolne. Formułowane w ich wyniku diagnozy dotyczą uczniowskich osiągnięć mierzonych w zakresie wyznaczonym wymaganiami egzaminacyjnymi (programowymi); obejmują więc sferę poznawczą. Aspekty wychowawcze, jako trudno mierzalne oraz nieopisane w standardzie, są pomijane nie tylko przez pomiar, ale w ogóle eliminowane ze sfery zainteresowań decydentów oświatowych, niechętnych udzielaniu szkołom systematycznego wspar-

cia w zmaganiach z problemami wychowawczymi. Placówki zaś, pozostawione same sobie, rozwiązują je jak potrafią. A że najczęściej nie umieją – skrywają bóleczki wstydliwie we własnym środowisku, bo pokazane światu świadczyłyby źle o zdolnościach wychowawczych pedagogów. Ukryte i niewidoczne, nie muszą być diagnozowane. I tak koło wychowawczej niemocy szkoły, wspierane diagnostyczną biernością oraz poczuciem niewinności wychowawców wobec własnej bezsilności, zamyka się ku ucieście ogółu.

Natomiast na owo „zewnętrzne” rozpoznanie otwarte pozostaje kształcenie. Aktualnie jest ono przede wszystkim podporządkowane dyktaturze egzaminów, wykreowanych na źródło rzetelnej i obiektywnej wiedzy o jakości pracy poszczególnych placówek, uczniów i nauczycieli. Aczkolwiek egzaminacyjny wynik to diagnoza skrajnie wąskozakresowa, ukierunkowana na mierzenie osiągnięć za ledwie w zakresie wyznaczonym normą i z wykorzystaniem tylko jednej metody – pomiaru dydaktycznego, posługującego się testem – narzędziem wciąż udoskonalanym i w związku z tym osiągającym coraz wyższą jakość. Jednak pod ich wpływem, pod wpływem obowiązujących w nich standardów jako normy osiągnięć egzaminowanych, dochodzi do podporządkowania zakresu treści kształcenia temu, co będzie mierzone. Tym samym egzaminom zostaje nadana funkcja zewnętrznego bodźca zdolnego skutecznie wpływać na kształt nauczania-uczenia się, co dziś przejawia się jako „dobrowolny przymus” w kształceniu „pod” i „przez” standardy wymagań oraz testy. Teraz kształcenie przebiega w sposób zaplanowany, przewidywalny i uregulowany, niczym (wywodząca się z metafory Stefana Mieszańskiego, 1997, s. 7) rzeka, która płynie w uregulowanym, wybetonowanym korycie, bez szans na utorowanie własnej drogi. I tak, jak owa rzeka u swego kresu zasili turbiny elektrowni⁵, tak zmuszeni do poddania się egzaminom uczniowie, umocnią przeświadczenie o bytowej niezbędności instytucji egzaminacyjnych, zewnętrznego mierzenia i kontrolowania oraz zasilą pulę dowodów potwierdzających słuszność reformatorskich posunięć dokonanych w obszarze edukacji.

A to oznacza, że mimo zmian, jakie w ostatnich latach zaszły nieomal w każdej dziedzinie życia, w szkole – nadal hołdującej transmisyjnemu kształceniu – w zasadzie nic się nie zmieniło; z tą jedynie różnicą, że ówczesny dyktat nauczyciela wiernego programowi nauczania został obalony i zastąpiony hegemo-

⁵ Stefan Mieszański w: *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej* przyrównuje sytuację ucznia do uregulowanej rzeki. Jako niegdyś swobodne dziecko, utracił wolność po wprężeniu w szkolny dryl, aczkolwiek „Zanim woda dotarła do umocnień i tamy, swobodnie płynęła w naturalnych warunkach. Potem jednak utraciła swobodę i znalazła się w sztucznym dla niej środowisku, z jakim przedtem nigdy nie miała do czynienia. Musiała się do niego dostosować” (WSiP, Warszawa 1997, s. 7).

nią egzaminów i „prawdami” świata zewnętrznego wobec szkoły, lecz przecież decydującego o tym, co i jak dzieje się na lekcji. Zarazem kreatorzy edukacji, kłamliwie nazywając tradycyjne nauczanie – nowoczesnym i wspierającym rozwój, pomnażają i pogłębiają dezorientację nauczycieli odnośnie do celów ich pracy (jest ukierunkowana na wymagania, nie na cele), preferowanych metod (gloryfikowane metody aktywne sprowadzają się do aktywnego rozwiązywania zadań), a nawet ambiwalentnego rozumienia czym jest moralność. Moralne bowiem, w neoliberalnym słownictwie, jest odnoszenie sukcesu – co stwierdza D. W. Betenbenner w wyniku krytycznej analizy amerykańskiego programu „Żadne dziecko nie zostaje w tyle”. Dostrzegł on, iż nakaz osiągania wysokich standardów wymagań programowych jest w nim traktowany jako imperatyw moralny, z którego wszakże zostaje wyeliminowane to, co jest istotą moralności – troska o możliwość spełnienia tych wymagań przez uczniów (2009, s. 14–15). Jednak takie pomieszanie pojęć i koncepcji, zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, jest dla edukacji zjawiskiem powszednim. Ale zarazem niebezpiecznym, jako że stanowi ono „źródło swoistej martwicy i degeneracji, oddziałujące antyrozwojowo i nekrofilnie” (2010, s. 46).

Zagubienie i chaos dotyczy także diagnozowania w szkole, gdyż dziś idzie w nim nie tyle o wykrycie, jak sprawy się mają, ile o potwierdzenie tego, że mają się tak, jak się mieć powinny. To sprowadza diagnozowanie do takiego doboru metod i narzędzi, by za ich pomocą skutecznie znaleźć, wyeksponować i twarde (bo uzyskanymi dzięki mierzeniu) danymi liczbowymi uwiarygodnić istnienie edukacyjnej arkadii. A jeśli się usilnie szuka, to i też zazwyczaj znajduje. Skoro potrzeba dowodów na skuteczność reformy polskiej oświaty – oto są. Dostarczone przez egzaminy, pokazują niezwykle na skalę Europy wzrost liczby osób z średnim wykształceniem. Z maturą. Choć zdana na poziomie trzydziestu procent. Ale przecież uprawniającą do studiowania, skądinąd masowo podejmowanego na coraz niższym poziomie (m.in. z powodu właśnie owej masowości, finansowego ubóstwa szkolnictwa wyższego i wieloletowości pracowników uczelni⁶); studiowania bynajmniej nie dlatego, że dana dyscyplina interesuje adeptów wiedzy, lecz dlatego, że dyplom ukończenia studiów jest w dzisiejszych czasach bardzo użyteczny.

Jednak z drugiej strony, dzięki powszechnym egzaminom szkolnym, niespodziewanie pomiar dydaktyczny przeniknął do szkół, zyskując w pracy nauczycieli status metody poznania wiodącej i jedynie słusznej. Choć jeszcze kilka lat temu nie umiał pokonać ich oporu i niechęci we wprowadzaniu go do swojego warsz-

⁶ Pogłębianej analizie masowości i jej skutków w kształceniu wyższym są m.in. poświęcone opracowania: L. Witkowskiego, P. Mikiwicza w „Ars Educandi” t. VI, 2009.

tatu badawczego, obecnie jest wykorzystywany na co dzień z gorliwością równą tej, z jaką wcześniej był odrzucany. Obecnie sprowadza się on do mierzenia sprawności reprodukcji przez uczniów gotowej wiedzy oraz elementarnych umiejętności (Kwiatkowska, 2010, s. 18) w zakresie wyznaczonych zadaniami z egzaminacyjnych arkuszy lub zestawów testów różnego autoramentu i różnie różnej jakości. Włączony do czynności diagnostycznych, deformuje i diagnozowanie, i diagnozę, jako że zostaje ona sformułowana w oparciu głównie o nie-trafny pomiar (zaplanowany jako różnicujący lub sprawdzający, podczas gdy w pracy nauczyciel potrzebuje pomiaru kształtującego), ze zmarginalizowaniem lub wręcz pominięciem informacji uzyskanych w toku obserwacji (ustrukturyzowanych i swobodnych), rozmów-wywiadów (skategoryzowanych i pogłębionych), wnikliwych i krytycznych analiz dokumentów pochodzących z wielu źródeł. Co prawda ostatnio są podejmowane próby uwolnienia dokonywanej „w” szkole diagnozy spod presji egzaminów i oceniania zewnętrznego na rzecz zrównoważenia go przez ocenianie orientujące (poprzedzone pełną diagnozą) – bliższe potrzebom nauczycielskiego diagnozowania pełnego i wszechstronnego (Niemierko, 2010; Rybicka, 2010). Tylko że to diagnozowanie prowadzone jest wyłącznie w kontekście systemu wewnątrzszkolnego oraz przedmiotowego, a będąc zrelatywizowanym – wymyka się spod zewnętrznej kontroli i stanowiących poza szkołą norm egzaminacyjnych i programowych. Z jednej więc strony zachęca się nauczycieli do podejmowania wielostronnego poznawania przebiegu kształcenia, ale równocześnie z drugiej – tychże samych nauczycieli kieruje na kilkuweekendowe szkolenia na temat: Jak pracować z uczniem, by uzyskać wysoki wynik na egzaminie?, co jest przez nich odbierane jako rodzaj kary za dopuszczenie się (sugerowanego przez nadzór pedagogiczny) grzechu zaniedbania w treningu egzaminacyjnym. Ale skoro Amerykanie mogą mieć swój program „Żadne dziecko nie zostaje w tyle”, zainspirowana nim polska oświata wprowadza jego odpowiednik: „Żadna szkoła nie zostaje w tyle”, ze skutkiem być może podobnym do efektów osiągniętych za oceanem, czyli żadnym.

By zapobiec porażkom wciąż nowych pomysłów reformatorów edukacji, mocą aktualnego rozporządzenia ministra oświaty zostaje wprowadzona ewaluacja⁷. Oprócz diagnozowania, egzaminów, szkołę czeka kolejne ogólnokrajowe mierzenie, tym razem prowadzone w celu dokonania oceny stopnia spełniania przez placówki wymagań stawianych przez państwo na podstawie oceny przebiegu procesów, a także efektów podejmowanych działań dydaktycznych,

⁷ Zbigniew Kwiecieński, powołując się na wyniki badań empirycznych w Anglii, Irlandii i Szkocji, zauważył, że ogólnokrajowa scentralizowana ewaluacja to „tragiczna iluzja”, gdyż wszystkie założone przez reformatorów cele obróciły się przeciwko rozwojowi edukacji (2002, s. 45).

wychowawczych i opiekuńczych oraz warunków działania szkoły lub placówki, jakości zarządzania i jej funkcjonowania w środowisku. Ewaluację wewnętrzną („w szkole”) ma poprowadzić jej dyrektor, zaś zewnętrzną (czyli „wobec” szkoły) – organ sprawujący nadzór pedagogiczny (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7.10.2009 r.). Zapewne teraz, prócz umiejętności rozwiązywania testów, uczniowie osiągną biegłość w pracy z kwestionariuszem, który wszakże tak jak test, umożliwi poznanie realiów szkolnych tylko w obrębie treści zawartych w konstrukcji narzędzia i w zakresie treściowym przyjmowanego wzorca. To zaś, co poza nie wykroczy, nie będzie stanowiło tematu badań i z tego powodu zostanie pominięte. W efekcie zmierzony obraz edukacyjnych osiągnięć uczniów, nauczycieli czy szkół, zyska atrybuty zobiektywizowanego i porównywalnego, ale za cenę relatywności, wycinkowości, pozbawienia kompleksowego oglądu. Wylimitowane zostanie z poznania to, co niemierzalne (choć przecież jakże ważne), jak uczucia i wartości uwikłanych w edukację osób (Kwiatkowska, 2010, s. 6). Wobec silnego poparcia kreatorów oświaty dla diagnozy i ewaluacji prowadzonych „wobec” szkoły, prawdopodobne jest dalsze upodobnianie się do niej diagnozy „wewnętrznej” dokonywanej przez nauczycieli na własny użytek. Już dziś zdeformowana i zmarginalizowana stanie się repliką diagnoz „zewnętrznych”, zgodnie z nimi uczestnicząc w kreowaniu abstrakcyjnego i pozornego wizerunku szkoły – dzieła diagnostycznej mistyfikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Betenbenner D. W., 2009, *Growth, Standards and Accountability*, National Center for the Improvement of Educational Assessment. http://www.nciea.org/publications/growthandStandard_DB09.pdf.
- Daszkiewicz M., 2004, *Pierwsze kroki „klasometrii”*, [w:] B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Wyd. PODE, Kraków.
- Dąbrowski M., 2008, *Pozwólmy dzieciom myśleć*, Wyd. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Dolata R., 2007, *Krytyczna analiza metody edukacyjnej wartości dodanej*, Egzamin. Biuletyn Badawczy, nr 14; www.cke.edu.pl.
- Dolata R., 2006, *Edukacyjna wartość dodana, czyli jak wykorzystywać wyniki egzaminów zewnętrznych do oceny efektywności nauczania*; www.codn.edu.pl/struktura/prkzso.
- Dziennik Ustaw z dn. 01.09.1991 r., art. 9d, s. 20.
- Egzamin. Biuletyn Badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, 2007, nr 11 – *Ekonomiczne oraz geopolityczne uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów*; 2007, nr 12 – *Spoleczne uwarunkowania zróżnicowania wyników egzaminów*; www.cke.edu.pl/images/stories/badania/biul_11.pdf. i 12.pdf.

- Jakubiak M., 2007, *Metody szacowania edukacyjnej wartości dodanej*, Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE, nr 14; www.cke.edu.pl/images/stories/biul_14.pdf.
- Jarosz E., Wysocka E., 2006, *Diagnoza psychopedagogiczna*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Kawula S., 2003, *Diagnostyka pedagogiczna środowiska*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa.
- Konarzewski K., 2007, *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*, Wyd. Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- Kruszewski K., 2005, *Test wiadomości dobrego i złego dziesięć lat później*, [w:] M. Groenwald, G. Szyling, M. Daszkiewicz (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Niemierkowskie spotkania i inspiracje*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Kutajczyk T., Przychodzeń B., 2010, *Uwarunkowania osiągnięć gimnazjalistów w powiatach rypińskim i sępoleńskim*, Materiały Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku, Gdańsk.
- Kutnick P., Sebba J., Blatchford P., Galton M., Thorp J., 2005, *The Effects of Pupil Grouping*, Literature Review. Department for Education and Skills, Research Report RR688; www.dfes.go.uk/research.
- Kwiatkowska H., 2010, *Pojęcia systemu teoretycznego Pedagogiki Profesora Wincentego Okonia – czy wytrzymują próbę czasu?*, Forum Oświatowe, nr 1(42).
- Kwieciński Z., 2002, *Próba analizy krytycznej pierwszych egzaminów zewnętrznych w szkolnictwie powszechnym w roku 2002*, [w:] K. Wenta, W. Seidler (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Merton R. K., 2002, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna* (przekład: E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski), Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Mieszalski S., 1997, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Mikiewicz P., 2009, *Ekspansja edukacji i jej konsekwencje*, Ars Educandi, t. VI, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Muszyński H., 2001, *Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły*, [w:] B. Niemierko, W. Małecki (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji, Wrocław.
- Marynowicz-Hetka E., 2006, *Pedagogika społeczna*, t. 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemierko B., 1990, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B., 1994, *Międzynarodowe seminarium na temat „Diagnostyka edukacyjna”. Informacja ogólna i przegląd dorobku*, [w:] B. Niemierko (red.), *Diagnostyka edukacyjna*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Niemierko B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., 2010, *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego*, [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Wyd. Grupa TOMAMI, Kraków.

- Pilch T., Bauman T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- PISA – wyniki badania w Polsce (raporty z 2006 i wcześniejsze), Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Piwowski R., Krawczyk M., 2009, *Nauczanie – wyniki badań 2008 (raport z badań TALIS)*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Potulicka E., 2010, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Pytko L., 2005, *Pedagogika resocjalizacyjna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U., nr 168, poz. 1324).
- Rutkowiak J., *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
- Rybicka K., 2010, *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym*, [w:] B. Niemiecko, M. K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Wyd. Grupa TOMAMI, Kraków.
- Słownik socjologii i nauk społecznych, 2005, G. Marshall (red.), przekład M. Tabin, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Sprawozdania ze sprawdzianów, egzaminów gimnazjalnych i matury, Centralna Komisja Egzaminacyjna; www.cke.edu.pl.
- Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 (oraz Dziennik Ustaw z dn. 1.09.1991 r., art. 9d, s. 20).
- Witkowski L., 2009, *Cztery ligi w nauce polskiej*, Ars Educandi, t. VI, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Wysocka E., 2008, *Diagnoza w resocjalizacji*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Zadania i cele Centralnej Komisji Egzaminacyjnej; www.cke.edu.pl.

EDUCATIONAL DIAGNOSTICS “IN” AND “WITH REGARD TO” SCHOOL REALITY

In the paper I present changes occurring within the realm of educational diagnostics which are initiated (1) by educational diagnostics itself (as a developing sub-discipline of pedagogy); (2) by education, the new diagnostic needs of which can be fulfilled (a) as diagnoses “in” schools conducted by teachers for their own

purposes, students and establishments; (b) as diagnoses “with regard” to schools conducted by external institutions. Currently there appears a dominance of the diagnosis “with regard to” school, which, given its common approval, needs to the teacher-run “internal” diagnosis being appropriated or deformed. As a result, the diagnoses of the state of education prove incomplete, sometimes abstract, and while being only seeming, they favour the running of seeming education and upbringing at school.