

MARIA MENDEL

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

## KU SEMIOTYCZNYM WERSJOM DIAGNOSTYKI EDUKACYJNEJ

Zainteresowanie diagnozą edukacyjną nie wydaje się szczególnie silne wśród pedagogów społecznych, chociaż każdego z nich cechuje zaangażowanie w analizy, które można, za B. Niemierką, określić najbardziej powszechnym ich zastosowaniem, jakim jest *rozpoznawanie przebiegu i wyników kształcenia szkolnego*<sup>1</sup>. Widać to jasno, kiedy postrzegamy pedagogikę społeczną przez pryzmat napełniającej ją treścią **edukacji społecznej**<sup>2</sup>. Stanowi ona obszar badań i praktyki edukacyjnej pedagogów społecznych, w którym analizom poddawany jest kontekst kształcenia, a w szczególności – tło osiągnięć uczniów, społeczne uwarunkowania edukacji. W związku z tym nie jest odkryciem, że w tym miejscu wyraziście krzyżują się drogi i następuje spotkanie pedagogów społecznych z diagnostami edukacyjnymi, którzy z pomiaru osiągnięć, przede wszystkim poznawczych osiągnięć uczniów (pomiaru dydaktycznego) czynią swoją główną metodę badawczą<sup>3</sup>. „Główna” nie oznacza bowiem „jedyna”, a zainteresowanie poznawczą stroną sukcesu edukacyjnego nie zamyka na zainteresowanie pozostałymi jego aspektami. Dlatego można z przekonaniem twierdzić, że w centrum uwagi i jednych, i drugich leży społeczny kontekst kształcenia, wyraziście wiążący obie te subdyscypliny pedagogiki. Rozwijają się one w uzasadnionej swoimi celami odrębności, wyspecjalizowane w różnych aspektach rozpoznawania tego kontekstu. Pozostają jednak bliskie sobie i mogą znakomicie współgrać, wzajemnie korzystając z wypracowanej w swoich obszarach wiedzy, aparatury metodologicznej, szczegółowych podejść badawczych, oryginalnych metod i narzędzi. Choć dla diagnostyki ważny jest pomiar i dokonywana w różnych skalach rejestracja osiągnięć, a dla pedagogiki społecznej – różnorodność wersji badań w dzia-

---

<sup>1</sup> Niemierko B., *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej*, tekst opublikowany w niniejszym zbiorze.

<sup>2</sup> Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

<sup>3</sup> Niemierko B., op. cit.

łaniu, pozwalających na rozumienie i optymalizację społecznych relacji, procesów i struktur, kształtujących się w związku z edukacją, to przecież nie mamy tu do czynienia z priorytetami o wyłączającym charakterze. W rozwoju obu tych nurtów pedagogiki wydaje się istotne, by je do siebie wzajemnie zbliżyć i poprzez potencjał ukształtowany w jednym, nieustannie wzmacniać drugi.

Może to się dokonywać m.in. w toku wymiany takiej jak ta, dla której okazją stała się XI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej – wymiany stwarzającej szerokie możliwości postrzegania interesujących zagadnień w sposób pogłębiony, wielostronnie i „świeżo”, bez ograniczeń wynikających z ram badawczego wyspecjalizowania.

Z taką intencją powstał ten tekst i takie cele mu przyświecają. Precyzyjniej rzecz ujmując, zawarte w nim, sformułowane w perspektywie pedagogiki społecznej, analizy służyć mają wzmocnieniu diagnozy edukacyjnej przez ukazanie dynamiki znaczeń wybranych elementów kontekstu społecznego edukacji. Ich migotliwość<sup>4</sup> uchwycona w poniższych refleksjach – można sądzić – nie pozostanie bez wpływu na zakres działania oraz metody diagnostyki edukacyjnej.

Elementy, których znaczenia będą dalej analizowane, składają się na wycinek rzeczywistości, jaki tworzą współgrające ze sobą w szkole kultury: uczniowska, nauczycielska i rodzicielska. Można postrzegać go jako *klimat społeczny szkoły*, czyli – przez analogię do *klimatu społecznego klasy* parafrazując ujęcie R. Arendsa – atmosferę charakterystyczną dla danej szkoły, tworzącą się w wyniku wzajemnego oddziaływania potrzeb poszczególnych jednostek i grup oraz instytucjonalnych norm i ról<sup>5</sup>. W sposób oczywisty zatem klimat społeczny szkoły budują relacje władzy, na które – analizując go – można uzyskać pewien wpływ. Mogą ujawniać się w nim pozycje poszczególnych mówców w dyskursie, jego beneficjentów oraz podporządkowanych uczestników szkolnego życia. Np. klimat, który niejako automatycznie samodefiniuje się poprzez uprzywilejowaną pozycję nauczycieli (autokratyczno-życzliwy, autokratyczno-wrogi, demokratyczno-życzliwy czy klimat obojętnego leseferyzmu), jasno oddaje relację władzy, w której zajmują oni dominującą pozycję<sup>6</sup>.

Interesujące wydaje się w tym kontekście pytanie o znaczenia, które – odnosząc się do wszystkich grup tworzących społeczność szkoły – określają kondycję ich relacji, a zarazem klimat społeczny szkoły i kontekst osiągnięć uczniów. Ciekawe staje się to, jak są konstruowane, jaki kształt wzajemnych oddziaływań nauczycieli, uczniów i rodziców mogą wyznaczać, czy i w jaki sposób są zmieniane itd. Analizy w tym obszarze były wcześniej dokonywane<sup>7</sup>. Tu, w zgodzie

<sup>4</sup> Za: Melosik Z., Szkudlarek T., *Tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

<sup>5</sup> Arends R.L., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

<sup>6</sup> Konarzewski K., *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania*, t. 1.: *Szkoła*, PWN, Warszawa 1991, s. 134–136.

<sup>7</sup> Np. Mendel M., *Semiotic Consciousness and Discourse of Power in Education. Parents in School Life: Educational Perspectives between Open and Hidden Fields of Meaning*, „International Journal of Applied Semiotics” 2003, vol. 4, No 1, s. 9–27.

z tematyką konferencji, rozpatrywane mogą być kwestie szczegółowe. Przede wszystkim wartościowe wydaje się postawienie tych, które dotyczą związku klimatu społecznego szkoły, ukształtowanego przez określone znaczenia i ich zmienność, z osiągnięciami – nie tylko poznawczymi – uczniów. Jaki może być aktualnie społeczny klimat szkoły i jak w nim może przebiegać ich rozwój, rozpoznawany we wszystkich jego sferach, zarówno intelektualnej, jak emocjonalnej i fizycznej? Na sukces edukacyjny (utożsamiany z życiowym) składają się bowiem wszelkie osiągnięcia uczniów. Rozważanie potencjalności w tym zakresie, jako kierunek konferencyjnej dyskusji, mogłoby stanowić dalszy rezultat prezentowanej niżej refleksji.

Można w niej skupić się na znaczeniach wiążących się z trwającą reformą edukacji. Element zmiany, jaki reforma ta wnosi w życie szkoły, może być przyjęty jako okoliczność sprzyjająca ich uchwyceniu w dynamice, którą określa „nowa” i „stara” rzeczywistość.

Z tym założeniem oraz z nastawieniem na utrzymywanie semiotycznej wrażliwości na znak<sup>8</sup>, w dalszej części tekstu, na podstawie kilku przykładów zaczerpniętych z rodzimej rzeczywistości oświatowej, realizowana jest próba analizy warunków, w jakich powstają znaczenia kształtujące mającą, w zgodzie z reformą, ulec zmianie relację szkoła – środowisko, nauczyciele – rodzice.

Analizę w ten sposób ukierunkowaną można także nazwać analizą dyskursu, dla której pole stwarza obecność krytycznej perspektywy oraz rozumienia dyskursu jako spełniającego się w dowolnych tekstach kulturowych i wiążącego relacje władzy<sup>9</sup>.

Poddane analizie znaki mogą być odczytywane jako system pozwalający wyodrębnić relację opisać i rozumieć. Znaczący element owego systemu znaków stanowi projekt oraz regulacje wykonawcze reformy edukacji, zapoczątkowanej w 1999 r. Stwierdzenia bezpośrednio odnoszące się do relacji szkoła – środowisko, nauczyciele – rodzice, w tekstach poddanych analizie (projekt reformy, rozporządzenia wykonawcze MENiS) są bardzo liczne. W treści *pomarańczowej książeczki*, jak eufemistycznie projekt reformy nazywali nauczyciele, można znaleźć wiele dowodów na to, że reforma eksponuje kategorie współodpowiedzialności i wzajemności w edukacji<sup>10</sup>. Wielość zapisów dość szczegółowo ujmujących proces włączania rodziców oraz szerzej rozumianej społeczności lokalnej – na prawach partnerów – w szkolną edukację dzieci jest naprawdę imponująca<sup>11</sup>.

Dla przykładu: reformę oświatowego systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem nazywa się „prorodzinną”, za jeden z najważniejszych jej celów

<sup>8</sup> Myślę tu o semiotyce głównie w poststrukturalnym nurcie, opisywanym m.in. w: Lechte J., *Panorama myśli humanistycznej*, Książka i Wiedza, Kraków 1999 czy: Belsey C., *Poststructuralism. A very short introduction*, Oxford University Press, Oxford 2002.

<sup>9</sup> Por. Van Dijk T., *Dyskurs: struktura i proces*, PWN, Warszawa 2002.

<sup>10</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji w Polsce. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 7, 21, 36–40.

przyjmując *odtworzenie naturalnej odpowiedzialności za los dziecka, którą ponosić powinny osoby mu najbliższe: rodzice, bliższa i dalsza rodzina, ciała społeczne i instytucje lokalne, a w razie konieczności – przedstawiciel administracji publicznej możliwie najniższego szczebla, a nie ponadlokalne organy i instytucje rządowe*<sup>12</sup>.

W treści *pomarańczowej książeczki* projektowane działania reformatorskie w zakresie wychowania i kształcenia wprost wynikają z negatywnej oceny aktualnej sytuacji wychowawczej szkoły, a wśród podstawowych przyczyn i przejawów tego stanu wymieniono *brak współpracy szkoły i domu rodzinnego*<sup>13</sup>. W związku z tym dom rodzinny proponuje się traktować jako *bezwzględny priorytet w wychowaniu młodego człowieka*, a w stosunku do rodziców eksponuje się ich prawo do *decydowania o całym procesie wychowania dziecka, również o tym jego nurcie, który dokonuje się w szkole*<sup>14</sup>.

Jasne jest w tym świetle, że polska reforma orientuje się na zmianę relacji szkoła – dom, nauczyciele – rodzice. Czyni to jednak w sposób, który wywołuje ambiwalencję. Z jednej strony głosi, jak wyżej, że wychowanie i nauczanie powinny być nierozłączne w praktyce szkoły, a rola domu w edukacji dziecka ma być absolutnym priorytetem. Z drugiej strony natomiast, łatwo w dokumentach MEN znaleźć ujęcia przywołujące na myśl działania szkoły ograniczające wpływ domu. Wśród zarządzeń wykonawczych ministerstwa odnoszących się ściśle do tej – w deklaracjach – priorytetowej relacji, mamy **wyłącznie** takie, które dotyczą wychowania<sup>15</sup>, a jednym z najbardziej spektakularnych praktycznych rozwiązań przyjętych w ramach reformy w odniesieniu do powyższych założeń stało się zobligowanie szkół do legitymowania się programem wychowawczym, mającym być dziełem współtworzonym przez cztery środowiska: uczniów, nauczycieli, rodziców oraz lokalnej wspólnoty. Z bardziej szczegółowego przekazu nauczyciele dowiedzieli się jednak, że program powinien składać się z różnorodnego typu regulaminów i wykazów obowiązków<sup>16</sup>, a te – jak wiadomo – „piszą się same”. Raport podsumowujący pierwszy etap reformy zawierał informację, że zaledwie 25% rodziców uczestniczyło w pracach nad powstawaniem programów wychowawczych<sup>17</sup>. Tylko 76% osób zapytanych o znajomość owych programów stwierdziło, że zna ich treść, a główne cele w nich zawarte akceptuje jedynie 86% ankietowanych. Z przywoływanego wyżej raportu wynika, że dokumenty te opracowywali właściwie sami nauczyciele, pomijając w tym zarówno uczniów, jak ich rodziców oraz lokalne środowisko. Przy czym *dyrektorzy szkół uznali, że programy wychowawcze uwzględniają działania profilaktyczne w zakresie zagrożeń*

---

<sup>12</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 37.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> M.in. Korab K., *Reforma programowa*, „Wychowawca” 1999, nr 3 (75); Dobrzyńska J., *Wychowanie w szkole. Projekt*, MEN, Warszawa 1998.

<sup>16</sup> Korab K., op. cit., s. 9.

<sup>17</sup> Dzierżgowska I., *Edukacja. Raport 1997–2001*, MEN, Warszawa 2001, s. 53.

środowiskowych”<sup>18</sup>, czego – z uwagi na ewidentne odseparowanie otoczenia w tworzeniu tych dokumentów – nie można przyjąć za jednoznaczne z podejmowaniem zapowiadanych działań wspólnie z lokalną wspólnotą, co byłoby oczywiście wskazane w myśl projektowanych założeń reformy.

Praktyki tego rodzaju stwarzają grunt dla niejednoznaczności, pociągającej za sobą ambiwalencję w postawach nauczycieli i innych grup współistniejących w szkole. Znaczenia wzajemnych relacji, w tym głównie szkoła – dom, wskutek tego rodzaju „impulsów” legislacyjnych, semiotycznych znaczących, stają się mgliste, a ich „rozjaśnianiem” z dużą swobodą (tym większą, im mniej jednoznaczne są regulacje) zajmują się wyspecjalizowani *speakers, prezenterzy reformy*, jak można określić szerokie grono mówców w tym obszarze, m.in. konsultantów metodycznych, wizytatorów kuratorskich i samorządowych, używając w tym kontekście terminu G. Kressa<sup>19</sup>. *Prezenterzy reformy*, mieniący się jej znawcami, praktycznie kryją się pod jej parasolem, zaś fakt wprowadzenia reformy legitymizuje wszelkie ich działania z nią związane, dzięki którym z jednej strony reforma, z drugiej – oni sami stają się ważni. W chaosie zmiany oni jedni wydają się wiedzieć, czym reforma jest i jak ją „robić”. *Prezenterzy*, różnie rozumiejący i różnie wykorzystujący własny przekaz, operują zróżnicowanymi znaczącymi i sprawiają, że znaczenia stają się płynne, a zarazem niezwykle dynamiczne w swojej zmienności, migotliwe.

Innym znakiem współtworzącym system, o którym tu mowa, jest np. wydana w 2000 r. broszurowa publikacja ówczesnego MEN poświęcona roli rodziców w reformowanej szkole. Teksty tego rodzaju, jak wynika m.in. z analiz Kressa i van Leeuwena, formowane są nie tylko lingwistycznie, ale i wizualnie, i znaczą specyficzną kombinacją oraz kompleksowym układem, który wymaga złożonych, odpowiadających mu analiz. Jak twierdzą owi autorzy, teksty te nie są *pisane*, lecz – często z dużym pietyzmem – *projektowane* i wielokanałowo (multimodalnie) artykułowane<sup>20</sup>.

„Rodzice w szkole” – temat w treści reformatorskiego projektu kluczowy, nie otrzymał nawet popularnego, standardowego ujęcia jako tzw. *zeszyt reformy*<sup>21</sup>. Opracowany został jedynie w postaci składanej, ubogiej w zapisy ulotki. Broszura o *rodzicach w szkole* (jak dotąd jedyna publikacja reformy w całości temu tematowi poświęcona) głosi potrzebę i konieczność ich obecności w tworzeniu programów wychowawczych oraz – ogólnie – potrzebę ich współpracy ze szkołą.

Opracowanie głosi, co głosi, a kształt wydawniczy mówi coś zupełnie innego. Nie trzeba być zorientowanym w innych wydawnictwach dotyczących refor-

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Kress G., *Linguistic process and the mediation of „reality”: the politics of newspaper language*, [w:] G. Leitner (red.), *International Journal of the Sociology of Language. Language and Mass Media*, nr 40, Mouton Publishers, Berlin – New York – Amsterdam 1993, s. 45–54.

<sup>20</sup> Kress G., van Leeuwen T., *Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout*, [w:] A. Bell, P. Garrett (red.), *Approaches to Media Discourse*, Oxford – Malden: Blackwell Publishers 1998, s. 187–219.

<sup>21</sup> Chodzi tu o wydawane przez MEN numerowane zeszyty z serii Biblioteczka Reformy.

my, by zauważyć, że o tych „ważnych” jej uczestnikach traktuje bardzo skromna, uboga kolorystycznie, pozbawiona ilustracji ulotka. „Czyta” się z niej po prostu, że zarówno opisywana w niej rola rodziców, jak oni sami w szkole traktowani są (i mają być) równie „ulotnie”, zdawkowo i podrzędnie.

Znaczące – to ta lakoniczna formuła szerokiego otwarcia, ale jednocześnie precyzyjnego zawężenia. Znaczenie w niej się formujące – to przywiązanie rodziców do domu, z którego niejako nie pozwala im się wyjść, bo... weszliby do szkoły. Jest to zamknięcie ich w wychowawczej roli, dokonujące się poprzez widoczny w tym przekazie podział szkolnej edukacji na sprawy podlegające wpływowi rodziców (dom, wychowanie) i na zagadnienia od tego wpływu wolne, pozostające w rękach nauczycieli (szkoła, nauczanie).

W tym, co dotąd analizowano, widać pewien łańcuch znaczących, utworzony przez niespójności natury legislacyjnej, powściągliwość treści i form, za pośrednictwem których prezentowana jest rola rodziców itd. Takie znaczące pozwalają na przewidywanie znaczonych, czyli zrozumienie, co znaczy relacja szkoła – dom.

W całościowym oglądzie można odczytać system znaków działający repulsywnie i wykluczająco wobec rodziców – *nomen omen – współgospodarzy szkoły i równorzędnych partnerów* na mocy ustawy o systemie oświaty z 1991 r. oraz projektu i zarządzeń wykonawczych reformy (1998–2005), a według Konstytucji RP – osób odpowiedzialnych za dziecko, w tym również zatem za jego edukację. Niespójność tych znaczeń oraz wyznaczana przez nią zmienność, *ruchliwość* oraz przewidywalnie duża dynamika znaczeń ponownie nasuwa skojarzenie z *migotliwością*, którą jako termin odnoszący się do znaczeń opisali – wspomniani już – Z.Melosiak i T.Szkudlarek<sup>22</sup>.

Postrzegając rzeczywistość jako tę, w której znaczenia *migoczą*, w sposób oczywisty nie stwarzając podstaw do działania integrującego szkolną wspólnotę, umożliwia się uchwycenie klimatu szkoły, w którym trwałym elementem staje się rozdział pomiędzy tym, co głoszone, a tym, co realizowane w praktyce, zaś uczniowie kształtują swoje osiągnięcia, potencjalnie rozgrywając przeżywane konflikty lojalności (szkoła vs dom) i stając się *podwójnymi agentami*, cierpiącymi wskutek rzutującego na całe życie doświadczenia *całościowej odpowiedzi behawioralnej*, tzn. kompleksu zachowań mających na celu odcięcie się od szkoły – środowiska dalekiego i wrogo ustosunkowanego wobec domu<sup>23</sup>.

Warto również zauważyć, że system znaków, określony wyżej jako repulsywny wobec rodziców odwzorowuje, mówiąc językiem teorii M. Foucaulta, opisywane przez niego praktyki repartycji, tzn. skoordynowanego manipulowania, zarządzania i kierowania ludźmi<sup>24</sup>. Edukacyjne dyscypliny, w społeczno-

<sup>22</sup> Melosiak Z., Szkudlarek T., op. cit.

<sup>23</sup> Relvas A.P., Sousa L., *Proces komunikacji między szkołą a rodziną*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, nr 1–2, s. 167–168.

<sup>24</sup> Foucault M., *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Penguin Press, London [wyd. polskie: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1977, 1993.

ściach, w których działają, posługują się wyrafinowanymi, często niezwykle wymyślnymi technikami<sup>25</sup>. W analizowanym kontekście można ponownie przywołać wspomnianych już *prezenterów reformy*, którzy, dystrybuując i zapośredniczając we własnych interpretacjach wiedzę o reformie i wizjach wcielania jej w życie, w efekcie – trzymają szkołę pod panoptycznym *okiem władzy*. Podobne refleksje rozwijał w swoich badaniach angielskich realiów oświatowych S. Ball<sup>26</sup>. Do identycznych konkluzji prowadzą także analizy przestrzeni szkoły, w której – jak się okazuje – rodzice mają swoje miejsce pod ustawiczną kontrolą lub nie mają go wcale<sup>27</sup>.

Konkludując, co – na podstawie przybliżonych wyżej fragmentów rzeczywistości – można powiedzieć o znaczeniach konstruujących relację nauczyciele – rodzice, o klimacie społecznym szkoły, o atmosferze, w której kształtują się osiągnięcia uczniów?

Z pewnością można stwierdzić, że dalsze jej rozpatrywanie, dokonywane z różnych perspektyw poznawczych, z wykorzystaniem m.in. aparatury pomiarowej, którą dysponuje aktualnie diagnostyka edukacyjna, ma szansę przynieść głęboką wiedzę o osiągnięciach uczących się dzieci. Wiedza powstająca z pominięciem takich jak zaproponowane podejście do kontekstu kształcenia wydaje się bowiem niepełna. Wąsko zakrojone analizy wybranych fragmentów naszej rzeczywistości, przedstawione w tym opracowaniu, mogą stanowić pewne otwarcie na diagnostyczne badania konsekwencji jej znaczeń w odniesieniu do postępów uczniów. Relacja, która konstruuje się pomiędzy szkołą i domem, daleka jest – jak wykazały m.in. przeprowadzone wyżej analizy – od mających ją plastycznie wyrazić metafor *mostu*, czy *więzi*.

Można przypuszczać, że w świetle widocznej wielości, a przede wszystkim niespójności znaczeń dotyczących współistnienia tych środowisk w szkole i procesie edukacji, mogą one rozwijać się bardziej w poczuciu zachowywanej wobec siebie ambiwalencji postaw oraz – co za tym idzie – niechęci i obaw, niż wzajemności, współodpowiedzialności i współpracy. Współpraca szkoła – dom natomiast, jak głoszą liczne opracowania badawcze<sup>28</sup>, stanowi niezbędny warunek optymalizacji kształcenia i jest istotnym komponentem osiągnięć ucznia.

Migotliwość znaczeń, jako kondycja analizowanej rzeczywistości, może kształtować klimat społeczny zbliżony do *środowiska chaosu* – jak grupę, w któ-

---

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Ball S. (red.), *Foucault and Education: Discipline and Knowledge*, Routledge, London [wyd. polskie: *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992, 1994].

<sup>27</sup> Mendel M., *O współgospodarzach bez pola, czyli o uspołecznieniu szkoły przez jej otwarcie na rodziców*, [w:] I. Sagan, M. Czepczyński, *Współczesne interpretacje regionu*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2002.

<sup>28</sup> Por. ich przegląd w: Mendel M., *Edukacja społeczna...*, op. cit .

rej panuje silnie odczuwane poczucie braku zaufania wobec jej członków oraz związanego z nim nieustannego lęku, opisuje B. Neville<sup>29</sup>.

Ograniczający wpływ tego rodzaju środowiska na sukcesy ucznia wydaje się ewidentny i powinien być uwzględniany w diagnozie edukacyjnej. Ważne jest zatem, by rozumieć ją jako taką rejestrację osiągnięć uczniów, która dokonywałaby się w ścisłym powiązaniu z kontekstem znaczeniowym kształtującym klimat społeczny szkoły, w którym opisywana w tym tekście relacja szkoła – dom odgrywa kluczową rolę.

Chodzi o uprawianie diagnostyki w formule, którą można byłoby określić jako wersję semiotyki edukacyjnej. O diagnostykę, w której stawiano by pytania o to, jakie są (diagnostyka jako rejestracja), ale i co znaczą (diagnostyka semiotyczna) osiągnięcia uczniów w danym kontekście, w społecznej rzeczywistości, budowanej przez znaki.

Można uczynić z tych stwierdzeń pewien postulat, adresowany tak do diagnostów edukacyjnych, jak pedagogów i innych badaczy społecznych. Postulat mający koncentrować ich wysiłki, integrować dociekania służące rozumieniu osiągnięć uczniów i dochodzeniu do warunków, w których skutecznie mogłyby być usuwane przeszkody blokujące ich optymalny kształt.

---

<sup>29</sup> Marek E., *Udział komunikacji edukacyjnej nauczycieli w kreowaniu klimatu społecznego klasy szkolnej*, „Życie Szkoły” 1997, nr 1, s. 3–8.