

MARIA GROENWALD

Uniwersytet Gdański

DROGI I BEZDROŻA POZNAWANIA EDUKACYJNYCH OSIĄGNIĘĆ UCZNIÓW

Na przestrzeni kilku minionych lat w naszym (krajowym) systemie edukacji można zaobserwować wzrost zainteresowania poznawaniem uczniów, zwłaszcza poznawaniem ich osiągnięć edukacyjnych. Jedną z istotnych przyczyn tego zjawiska dostrzega się w rosnącej roli oceniania zewnętrznego, które z racji swej doniosłości, nasilającej się na kolejnych szczeblach kształcenia, generuje określone następstwa, zarówno pozytywne, jak negatywne. Wysoka ranga tego oceniania, jego już dziś dostrzegane konsekwencje¹, uzmysławiają nauczycielom i egzaminatorom odpowiedzialność, jaką ponoszą oni za jego przebieg oraz skutki. W owym poczuciu odpowiedzialności – przed uczniami i za nich ponoszonym² – oceniający dążą do uczynienia go sprawiedliwym, obiektywnym etc. Spełnienie tych kryteriów jest, oczywiście, trudne, a zdaniem niektórych – nieosiągalne. Lecz właśnie z tego powodu wymaga ono ze strony poznających szczególnego starania, by uczynić je wnikliwym, jak najbardziej wszechstronnym i całościowym oraz – na ile to tylko możliwe – pozbawionym błędów.

Dotychczasowa praktyka powszedniego (dokonywanego w szkole przez nauczycieli) oraz doniosłego (podczas egzaminu) poznawania i wartościowania osiągnięć uczniów, wciąż jeszcze dostarcza przykładów potwierdzających niedoskonałość jednego i drugiego. Ujawnia się ona, między innymi, w obrębie przedmiotu oraz źródeł poznania i rodzi pytania: *Co poznawać?* oraz *Jak poznawać?*.

Próba rozeznania obszaru wyznaczonego tak zakreśloną problematyką wymaga sięgnięcia do podstaw epistemologii, w celu określenia przedmiotu poznania oraz aktów poznawczych, czyli sposobów, które służą poznaniu edukacyjnych osiągnięć uczniów oraz umożliwiają ich wyjaśnienie.

¹ Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.

² Groenwald M., *Odpowiedzialność nauczyciela jako konstruktora i użytkownika zadań testowych*, [w:] B. Niemierko (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka*, PTDE, Kraków 2004, s. 233–240.

1. Co poznawać?

Tak sformułowana problematyka przedmiotem badań czyni uczniów poznawanych przede wszystkim poprzez pryzmat ich edukacyjnych osiągnięć, zarówno tych powszednich, jak tych doniosłych. Poznawanie to, pozornie proste i oczywiste, w praktyce okazuje się o wiele bardziej skomplikowane niżby się to mogło w pierwszej chwili wydawać. Wymaga bowiem *uściślonego poznania warunków, przebiegu i wyników ich* [jako populacji, jako grupy, jako indywidualnych osób – przyp. M.G.] *uczenia się*³. Wymaga więc poznawczego wniknięcia w proces kształcenia, diagnostycznego „prześwietlenia” składających się na system kształcenia elementów, czyli kontekstu, wejść, działań oraz wyjść⁴. Wymaga zbadania określonych wycinków edukacyjnej rzeczywistości w sposób wykazujący ich związki opisowe i przyczynowe.

Wobec tego, że mają być badane osiągnięcia wychowanków, nasuwa się wątpliwość: czy pierwszoplanowym przedmiotem owych badań uczynić ucznia, który zmienia się pod wpływem oddziaływań edukacyjnych, czy też uczynić nim zmianę zachodzącą w wychowanku podczas szkolnych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. W poznaniu edukacyjnych osiągnięć uczniów oba te aspekty są bowiem istotne i pominięcie któregoś z nich zubaża, a czasem zafałszowuje wynik poznania. By do tego nie dopuścić, w badaniach diagnostycznych wykorzystuje się dwojakiego rodzaju perspektywy poznawcze – analityczną i holistyczną, zaś diagnostyczne poznanie prowadzi spontanicznie i wprost lub poprzez stworzenie reprezentacji wychowanka, w której lub poprzez którą jest on poznawany jako przedmiot badania⁵.

Reprezentacja ucznia jest treściowo uboższa od bogato uposażonego *ucznia realnie istniejącego*, lecz badacz, mając świadomość, że nigdy nie będzie w stanie wyczerpać poznawczo diagnozowanego wychowanka, konstruuje jego model: życzeniowo-idealistyczne wyobrażenie badanej postaci. Poprzez ten zabieg uzyskuje **wzorzec** wychowanka – co prawda niekompletny i wycinkowy, ale umożliwiający operowanie jego reprezentacjami jako pojęciami, dającymi się: (a) porządkować, (b) składać na wzorcowy wizerunek ucznia, ukazany na tle szkolnej rzeczywistości, w różnym stopniu i zakresie odbiegający od ucznia realnie istniejącego.

Aktualnie ten sposób poznawania osiągnięć wychowanków zyskuje na popularności; coraz częściej bowiem cel edukacji sprowadza się do kształcenia w zakresie takich wiadomości i umiejętności uczniów, które odpowiadają odgórnie określonym standardom wymagań programowych czy standardom egzaminacyjnym. Czy i w jakim zakresie tak edukowani wychowankowie myślą i działają zgodnie z przewidywaniami, sprawdza się i wartościuje podczas oceniania powszedniego, przede wszystkim jednak podczas oceniania doniosłego. Praktyka

³ Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1994.

⁴ Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna – cele, metody i szanse rozwoju*, [w:] tegoż (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka*, op. cit., s. 11.

⁵ Krapiec M.A., *Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1999, s. 335.

sprawdzania i oceniania, zwłaszcza zewnętrznego, pokazuje, że łatwiej oszacować osiągnięcia ucznia, kiedy są one niższe od zakładanych, bo można zmierzyć, o ile mniej on osiągnie. Trudniej uczynić to, gdy owe osiągnięcia wybiegają poza standard, gdyż twórczy charakter uniemożliwia przyporządkowanie ich zaplanowanemu uprzednio **reprezentacjom**. Co więcej, jako niezgodne z kluczem, twórcze odpowiedzi podczas sprawdzania prac egzaminacyjnych mogą zostać odrzucone jako błędne. Jak widać, w poznawaniu osiągnięć uczniów prowadzonym przez pryzmat **reprezentacji** wychowanków i **wzorców** ich osiągnięć, wycinek badanej rzeczywistości edukacyjnej zostaje drastycznie ograniczony.

Należy jednak oczekiwać, że nauczyciele, pracując z wychowankami na co dzień, na bieżąco poznając ich osiągnięcia, zachowają szerokie horyzonty poznawcze i zastosują je w ocenianiu powszednim, z założenia ukierunkowanym na wspieranie wychowanka we wszechstronnym rozwoju. Ów postulowany wymiar poznania osiągnięć uczniów aktualnie nabiera realnych kształtów w koncepcji wartości dodanej, odzwierciedlającej rozwój ich osiągnięć i poczynione przez każdego z nich postępy w uczeniu się⁶. Uwzględnienie wartości dodanej w poznawaniu i wartościowaniu uczniowskich osiągnięć pozwala przypuszczać, że wpływ oceniania doniosłego na ocenianie nauczycielskie zostanie ograniczony tylko do jego pozytywnych oddziaływań i że równocześnie przyczyni się on do wyeliminowania skutków negatywnych, takich jak **uczenie pod egzamin**, **trening** w nabywaniu obycia testowego czy wręcz upodobnienie oceniania wewnętrznego do zewnętrznego.

Wobec rysujących się szerszych perspektyw poznawania osiągnięć uczniów, poznawanie dominujące obecnie w szkołach, a polegające na postrzeganiu ucznia głównie przez pryzmat wiadomości oraz umiejętności przewidzianych programem kształcenia, pozostawia nieodparte wrażenie zbytnio uproszczonego. Jako takie, implikuje badawczą niepewność zawierającą się w wątpleniu: czy wystarczy, by przedmiotem poznania było tylko to, co jest doświadczane poprzez akty poznawcze, z pominięciem poznania tego, co nadmysłowe, a tym samym niedostępne ludzkiemu poznaniu⁷? A może – jak chce tego perspektywa ontologiczna – należałoby dążyć do poznania ucznia jako bytu wolnego, takiego, który nie musi dopasowywać się do ideologii oświatowych, wymagań nauczycieli, wymagań programowych czy oczekiwań dorosłych; ucznia jako indywiduum tylko w ograniczonym zakresie dostępne ludzkiemu poznaniu, wyrastające poza normy, wymykające się ogólnokrajowym standardom. Przecież nauczyciel, który obcuje na co dzień z wychowankiem i poznaje go w bezpośrednim kontakcie, nie może nie dostrzec, że posiadane przez niego wiadomości i umiejętności mają *w swej treści znakowej charakter niematerialny, a tym samym niemierzalny w żaden sposób*⁸.

Jak zatem uczniowskie osiągnięcia poznawać?

⁶ Niemierko B., *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej*, referat opublikowany w niniejszym zbiorze.

⁷ Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Czytelnik, Warszawa 1949, s. 95–97.

⁸ Krąpiec M.A., op. cit., s. 293.

2. Jak poznawać?

Z perspektywy epistemologii, poznawanie uczniów i ich osiągnięć może się okazać bardzo złożone, kiedy poznający będą dążyli do tego, aby było ono *pełnowartościowym, a więc należycie uzasadnionym poznaniem rzeczywistości*⁹. Zatem, po pierwsze – by było poznaniem zgodnym ze stanem faktycznym lub przynajmniej jak najbardziej do niego zbliżonym; po drugie – by wpływało z wiarygodnych źródeł poznania i odbywało się z wykorzystaniem odpowiednich metod; po trzecie – by przebiegowi procesu poznania oraz opracowywaniu jego rezultatów towarzyszył choćby cień wątplenia, czy w ogóle jest możliwe poznanie uczniowskich osiągnięć niezależne od poznającego podmiotu¹⁰.

Jak tego dokonać?

1.

Klasyczna teoria poznania podpowiada, że z poznawaniem wszelkiej rzeczywistości wiążą się czynności poznawcze i rezultaty poznawcze. Jako przykłady tych drugich można wskazać twierdzenia czy teorie naukowe. Zaś czynnościami poznawczymi, które do ich sformułowania prowadzą są:

- spostrzeganie zmysłowe zewnętrzne, w którym zmysły zewnętrzne dostarczają poznającemu podmiotowi (np. diagnoście, nauczycielowi, egzaminatorowi) informacji o uczniu, o jego społeczno-kulturowo-ekonomicznym środowisku życia oraz ukazują go na tle właściwego tylko jemu, swoistego kontekstu;
- spostrzeganie zmysłowe wewnętrzne, które polega na przyjmowaniu i zatrzymywaniu w wyobraźni spostrzeżeń, by następnie jako reprezentacje rzeczy je aktualizować i wyobrażać pod nieobecność realnych przedmiotów poznania;
- sądzenie, czyli proces myślowy pozwalający na dokonywanie ocen treści spostrzeżeń, np. jako zgodnych (lub nie) z istniejącym stanem rzeczy albo jako pożytecznych lub szkodliwych; sądzenie w połączeniu z wyobraźnią umożliwia zmysłowe wnioskowanie, np. uczenie się;
- pamięć, czyli konkretne rozumowanie opierające się na wyobrażeniach; nieodzowna w procesie poznania, czasem jednak bywa zawodna, stając się źródłem błędów w spostrzeganiu rzeczywistości¹¹.

Mówiąc o poznawaniu rzeczywistości przez jej doświadczanie, należy wspomnieć o intuicji, która jest niedyskursywnym aktem poznania. Charakteryzuje się ona prostym oglądem samego przedmiotu poznania w świetle wrażeń, pojęć, sądów¹². Intuicja sytuuje się w opozycji do poznania racjonalnego, zwanego analitycznym.

⁹ Ajdukiewicz K., op. cit., s. 17.

¹⁰ Hempoliński M., *Filozofia współczesna*, PWN, Warszawa 1989.

¹¹ Starzyńska-Kościszko E., *Filozoficzne koncepcje człowieka*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 1999.

¹² Krąpiec M.A., op. cit., s. 364.

A oto prosty przykład poznania prowadzonego przez nauczyciela, który przez odpytywanie (metoda poznania) sprawdza przygotowanie ucznia do lekcji. Nauczyciel ów widzi¹³ ucznia i słucha jego odpowiedzi na zadawane pytania; aby stwierdzić, czy są one poprawne, przywołuje z pamięci posiadaną wiedzę o świecie; ocenia wypowiedź (sądzenie), a ucznia zapamiętuje jako takiego, który przychodzi na lekcje przygotowany (wrażenia wewnętrzne).

W przytoczonym przykładzie poznawanie osiągnięć ucznia oparte jest głównie na spostrzeżeniach zmysłowych zewnętrznych i wewnętrznych, które są właściwe poznaniu empirycznemu. W poznaniu tym dominującą rolę przypisuje się doświadczeniom, zaś źródeł poznania upatruje w weryfikacji wiedzy za pomocą metod empirycznych, głównie ilościowych. Metodami ilościowymi stosowanymi w diagnostyce są: obserwacja, eksperyment, pomiar dydaktyczny, metody kwestionariuszowe, wywiad zamknięty. We wnioskowaniu dominuje indukcja.

Jednak nie można wykluczyć, iż w pewnych sytuacjach poznanie oparte na doświadczeniu empirycznym ukaże poznającemu podmiotowi pozór rzeczywistości (np. nieprawdziwe osiągnięcia ucznia jako wynik błędnej diagnozy), a nie rzeczywistość prawdziwą (wiadomości i umiejętności faktycznie przez niego posiadane). Takie błędy poznania, sprzyjające powstawaniu złudzeń diagnostycznych, mogą wpływać z wielu źródeł, takich jak: nietrafnie dobrane metody, wadliwe narzędzia badawcze, uporczywe poszukiwanie potwierdzenia założonych hipotez, tendencyjne ocenianie, zbyt wąskie ramy wymagań programowych etc. Co więcej, nie można wykluczyć i takich przypadków, w których poznawana rzeczywistość okaże się rzeczywistością zrelatywizowaną, a więc taką, w której – przykładowo – osiągnięcia uczniów bada się i analizuje w stosunku do osiągnięć innych uczniów albo w odniesieniu do standardów wymagań, co wyniki poznania czyni względny. Wszystko to powoduje, że wizerunek wychowanka i jego osiągnięć odbiega od realnie istniejącego ucznia.

2.

Wobec nieuniknionych wątpliwości, wzbudzanych ograniczonymi możliwościami poznania doświadczalnego, rodzi się pytanie: w jakim zakresie osiągnięcia ucznia mogą być dostępne poznaniu? A może są one ludzkiemu poznaniu niedostępne, zaś to, co ludzie poznają – sądząc, że poznają rzeczywiste przedmioty badań – jest tylko poznawaniem konstrukcji myślowych o nich?

Na tak postawione pytania Immanuel Kant odpowiada, że choć nie wszystka wiedza zaczyna się wraz z doświadczeniem, to jednak nie wynika z tego, iż w całości z niego pochodzi¹⁴. Tym samym stwierdza, że istnieje inny niż doświadczalny sposób poznania. Jest nim poznanie transcendentale (aprioryczne), od poznania doświadczalnego niezależne i na nim się nie opierające. *Transcenden-*

¹³ B. Niemierko zwraca uwagę na pewien istotny aspekt poznawania, a mianowicie: by „widzieć”, trzeba „patrzeć” na to, co istotne (tegoż, *Horyzonty...*, op. cit.).

¹⁴ Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, PWN, Warszawa 1957.

*dentalnym nazywam wszelkie poznanie – pisze w Krytyce czystego rozumu – które zajmuje się w ogóle nie tyle przedmiotami, ile naszym sposobem poznawania przedmiotów, o ile sposób ten ma być a priori możliwy*¹⁵. A to oznacza, że każdy podmiot poznający (w tym nauczyciele i egzaminatorzy) dysponuje pewnym sposobem, pewnymi formami poznawania, zawartymi w ludzkiej zmysłowości i intelekcie¹⁶ oraz że dysponuje pewną wiedzą a priori. Te zaś są założeniem dla wszelkiego doświadczenia doznawanego przez podmiot i warunkują je. Tym samym poznawanie rzeczywistości, której częścią są osiągnięcia edukacyjne uczniów, odbywa się poprzez pryzmat owych apriorycznych przeświadczeń i przed-wiedzy podmiotu poznającego w ten sposób, że *formy aprioryczne nadają materiałowi doznaniowemu kształt przedmiotu*¹⁷.

Odnosząc powyższe do poznawania osiągnięć uczniów dokonywanego przez nauczycieli i egzaminatorów, możemy przyjąć, że ten sam uczeń jako przedmiot poznania, może być przez każdego z nich – na przykład – inaczej oceniony, ponieważ każdy z poznających posiada swoisty aprioryczny sposób poznawania i aprioryczną wiedzę. Nawet wyniki badań empirycznych mogą być przez każdego z nich odmiennie interpretowane.

Potwierdzeniem tego niech będzie następujący przypadek nauczycieli, którzy oceniali prace maturalne z języka polskiego¹⁸. Narzędziem był test zbudowany z zadań rozszerzonej odpowiedzi. Każde wypracowanie oceniało dziewięciu nauczycieli. Okazało się, że: (a) w przypadku wypracowań niektórych uczniów oceny nauczycieli różniły się nieznacznie; (b) zazwyczaj rozbieżność w ocenie prac obejmowała trzy stopnie na skali ocen, aczkolwiek (c) jednemu z maturzystów za tę samą pracę wystawiono oceny od niedostatecznej po bardzo dobrą! Tak oto w edukacyjnej codzienności znalazły praktyczną aplikację słowa Georga Gissinga: *To umysł kreuje świat wokół nas i nawet gdybyśmy stanęli tuż obok siebie na tej samej łące, moje oczy nigdy nie ujrzą tego, co widzą twoje*¹⁹.

Poznanie aprioryczne odnosi się nie tylko do przedmiotów usytuowanych poza poznającym podmiotem. Dzięki refleksji transcendentalnej, podmiot ów może siebie samego uczynić poznawanym przedmiotem, niejako *wejść w siebie* i uświadomić sobie własne doznania, pragnienia, ocenić własne postępowanie. Dzięki posiadanej transcendentalności, człowiek staje się świadomym elementem świata empirii, uposażonym w to, co głęboko ludzkie – godność²⁰, odpowiedzialność, świadomość moralnego wymiaru swoich czynów.

¹⁵ Ibidem, s. 25.

¹⁶ Hoendrich T. (red), *Encyklopedia filozofii*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

¹⁷ Anzenbacher A., *Wprowadzenie do filozofii*, WAM, Kraków 2005, s. 123.

¹⁸ Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia ogólnego i zawodowego*, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne UG, Gdańsk 1998, s. 119.

¹⁹ Gissing G., *The private papers of Henry*, [w:] Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 127.

²⁰ Józef Tischner w godności człowieka dostrzega etyczną perspektywę jego rozwoju (zob. tegoż, *Etyka solidarności*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2000, s. 59).

Tak oto, za sprawą Kanta, w poznaniu nastąpił zwrot ku podmiotowi poznania. Po nim ten nurt rozwijał się, współcześnie znajdując odzwierciedlenie np. w fenomenologii czy hermeneutyce.

*Fenomenologia dąży do poznania pojawów rzeczy, fenomenów tak, jak podmiot poznający je widzi i jak one pojawiają się w jego świadomości*²¹. W podejściu fenomenologicznym badacz: (1) dąży do objaśnienia wszystkich możliwych sensów badanego fenomenu; (2) pragnie wyróżnić cechy jego składników, (3) zrozumieć istotę tego, co przedmiot badań przeżywa; (4) bezustannie odwołuje się do posiadanej przez siebie wiedzy osobistej i społecznej po to, by mógł dotrzeć do wiarygodnego zrozumienia istoty poznawanego fenomenu. Na gruncie szkoły fenomenologicznej poznanie ma miejsce podczas dokonywanego przede wszystkim przez nauczycieli poznawania: (a) uczuć i emocji, jakie uczniowie odczuwają w różnych sytuacjach; (b) sposobów, w jakie każdy z nich je przeżywa; (c) istoty relacji między nauczycielem a uczniem.

Efekty tego poznania, w którym uczeń jest dla nauczyciela fenomenem, znajdują potem odzwierciedlenie w podejmowanych przez nauczycieli oddziaływaniach dydaktyczno-wychowawczych, m.in. w konstruowaniu drugiego układu wymagań. Układ ten z perspektywy egzaminów zewnętrznych jest postrzegany jako *szara strefa oceniania*. Ale już w kontekście powszedniego poznawania i oceniania osiągnięć uczniów stanowi istotny element składowy kultury nauczycielskiego oceniania, świadczący o jego odrębności²²; element, który jest skierowany głównie ku uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, by ich wspierać w rozwoju.

Własne założenia (przedzałożenia) wnosi do procesu poznawania rzeczywistości także badacz hermeneutyczny, przekonany co do tego, że: (1) absolutne ustalenie prawdy wolnej od jakiegokolwiek przedrozumienia i przed-sądu jest całkowicie nieosiągalne; (2) człowiek nie może uwolnić się ze swojego przedrozumienia; (3) nie może też pozbyć się własnego dziejowego horyzontu rozumienia. Jak pisze Paul Ricoeur, własne dążenia człowiek musi *uzgodnić z możliwościami, z sytuacją, z istniejącymi strukturami życia ekonomicznego, politycznego, kulturalnego*²³.

Poznanie osiągnięć uczniów w podejściu hermeneutycznym jest dokonywane przez nauczyciela, który osiągnięcia każdego ze swoich wychowanków sytuuje na tle szeroko rozumianego kontekstu kształcenia, co zresztą stanowi jeszcze jedną przesłankę sprzyjającą budowaniu drugiego układu wymagań. Naczynia też owo poznanie subiektywizmem badacza. A jednak całkowite zrezygnowanie przez nauczyciela z posiadanej przez niego przedwiedzy o uczniu i o jego sytuacji społeczno-ekonomicznej, z posiadanych o nim przed-sądów, oznaczałoby uprzedmiotowienie pedagoga i sprowadzenie go do roli bezmyślnej

²¹ Moustakas C., *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.

²² Szyling G., „*Między młotem a kowadłem*”, czyli rzecz o kulturze nauczycielskiego oceniania, referat opublikowany w niniejszym zbiorze.

²³ Ricoeur P., *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, PAX, Warszawa 1985, s. 44.

maszyny do nauczania, mechanicznie i bezrefleksyjnie diagnozującej efekty pracy własnej i pracy wychowanków.

Dla przedstawionych wyżej podejść badawczych, prowadzonych w ludzkiej perspektywie, cechami wspólnymi są²⁴:

- stosowanie metod jakościowych do badań nad przeżyciami uczniów, których nie można dostrzec z perspektywy empirii i właściwych jej metod ilościowych,
- dążenie do poznania ucznia całościowo, a nie tylko jego wybranych, wyizolowanych fragmentów,
- ukazywanie wychowanka jako nierozdzielnej całości, zakorzenionej w kontekście społeczno-ekonomiczno-kulturowym,
- poszukiwanie sensu uczniowskich przeżyć oraz analizowanie tych przeżyć w celu zrozumienia zachowań poszczególnych wychowanków,
- ukazywanie ucznia i jego osiągnięć edukacyjnych z perspektywy diagnosty, którym najczęściej okazuje się nauczyciel.

3.

Kończąc (skądinąd pobieżne) poszukiwania dróg poznania ucznia i jego osiągnięć, nie sposób nie wspomnieć o poznaniu metodycznie nieuzasadnionym, czyli typowym poznaniu zdroworozsądkowym, które wszakże niejednokrotnie stanowi impuls do podjęcia badań celowych lub staje się racjonalną podstawą nauki. Poznanie to ma miejsce na co dzień podczas pracy nauczyciela z wychowankami, kiedy to wiedzę o nich pedagog czerpie z codziennego doświadczenia, wypływającego z poznania zmysłowego oraz poznania rozumowego, po czym tak pozyskane informacje weryfikuje ze względu na konsekwencje poznawcze. Choć zdroworozsądkowe poznanie nie jest uznawane oficjalnie ani przez pedagogikę, ani przez diagnostykę, w gruncie rzeczy daje początek badaniom prowadzonym w ich obrębie; dostarcza też rozsądnych argumentów dla większości decyzji dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli²⁵.

3. Drogi i bezdroża diagnostycznego poznania

Przedstawione w opracowaniu dwa podejścia stosowane w poznawaniu ucznia oraz jego osiągnięć nie wyczerpują wszystkich możliwości.

Pierwsze z nich opiera się na klasycznej teorii poznania, w której empiryzm i racjonalizm zajmują ugruntowaną pozycję. Diagnostyczne poznanie jest tutaj skierowane na przedmiot poznania i dokonywane za pomocą aktów spostrzegania wspomaganych ilościowymi metodami badawczymi, wykorzystującymi stosowne narzędzia (często wystandaryzowane). Poznanie to cechuje obiektywizm. Aczkolwiek zarazem owo skoncentrowanie diagnostycznych badań głównie na empi-

²⁴ Moustakas C., op. cit., s. 33–34.

²⁵ Krapiec M.A., op. cit., s. 342.

rii i metodach właściwych jej poznaniu czyni diagnostykę dyscypliną metodycznie abstrakcyjną, umożliwiającą poznanie osiągnięć ucznia tylko w takim wymiarze, na jaki pozwala metoda, zaś to, co nie mieści się w zasięgu określonej metody, nie stanowi tematu badań i zostaje pominięte. To powoduje, że uzyskany obraz edukacyjnych osiągnięć ucznia staje się wycinkowy, pozbawiony kompleksowego oglądu.

Całościowego poznania badawczego ucznia i jego osiągnięć można dokonać w badaniach prowadzonych w ludzkiej perspektywie. To podejście (w niniejszej pracy zaprezentowane jako drugie) zostało zapoczątkowane przez Kanta i współcześnie jest kontynuowane w poznaniu fenomenologicznym oraz hermeneutycznym. Opiera się ono na refleksji transcendentnej, która odwraca wcześniejszą perspektywę poznawczą, zwracając uwagę na to, że wynik poznawania uzależniony jest od apriorycznej wiedzy posiadanej przez poznający podmiot oraz od już posiadanych przez niego systemów poznawczych. W tych badaniach wykorzystuje się metody jakościowe, naznaczające wynik poznania subiektywizmem badacza, ale i też zarazem umożliwiające *odkrywanie głębi zjawiska i jego kontekstu poza to, co obiektywne i mierzalne*²⁶.

Jedno i drugie podejście, stosowane w badaniach diagnostycznych, posiada niewątpliwe zalety, choć i też nie jest wolne od wad, sprzyjających popełnianiu błędów w poznawaniu osiągnięć uczniów. Błędy te

- wyrządzają ogromne szkody wychowankom, zwłaszcza wtedy, kiedy ich wyniki stają się podstawą ważkich wyborów życiowych;
- dydaktyczno-wychowawczą pracę nauczyciela oddalają od założonych celów kształcenia, a bywa, że wiodą ją na manowce;
- stają się źródłem nieprawdziwych informacji, które docierają do szkół, do jednostek je prowadzących, do kuratoriów, tworząc fikcyjny wizerunek systemu oświaty.

Świadomość możliwości popełnienia owych błędów poznania nakłada na diagnostów odpowiedzialność za przebieg diagnozowania, za komunikowanie jego wyników oraz za przyszłe, długofalowe konsekwencje prowadzonych badań. Ta moralna odpowiedzialność, jaką ponoszą oni przed uczniami, współwystępująca z dążeniem do zachowania metodologicznej poprawności, przemawia za tym, by dla poznawania osiągnięć uczniów, oprócz podejścia analitycznego, prowadzić także badania holistyczne, czynione z ludzkiej perspektywy. Poznać bowiem wychowanka w wyniku diagnozy – to komplementarnie połączyć w badaniu to, co zewnętrzne i mierzalne, z tym, co jakościowe, indywidualne i niepoliczalne. Trzeba w tym poznaniu przede wszystkim zobaczyć w badanym uczniu człowieka i wizerunku tego w toku diagnozowania nie utracić.

²⁶ Pilch J., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 281.