

## DIAGNOSTYKA EDUKACYJNA A HUMANIZACJA SZKOŁY

Przez diagnostykę edukacyjną rozumie się zwykle te działania poznawcze, które zmierzają do ustalenia stanów faktycznych występujących w procesach nauczania lub wychowania. Pojęcie „stanów faktycznych” zaś odnosi się do takich konstatacji, które są istotne z punktu widzenia jakichś zamierzeń edukacyjnych. Dokonujemy diagnozy edukacyjnej po to, aby określić, jak ma się jakaś zastana rzeczywistość do tej, jaką chciałoby się wywołać przez określone działania dydaktyczne czy też wychowawcze. Brak edukacyjnych zamierzeń wyklucza możliwość dokonywania jakiegokolwiek edukacyjnej diagnozy. Jest ona natomiast niezbędna wówczas, kiedy poprzez określone działania zamierzamy osiągnąć jakiś stan rzeczy, na razie jedynie pomyślany.

Najprostszy schemat dokonywania diagnozy w toku edukacyjnego działania obejmuje wyłącznie jedną konstatację, tę mianowicie, która odnosi się do stanu rzeczy osiąganego „na wyjściu”, a traktowanego jako wynik podjętego działania. Diagnoza taka spełnia jedynie funkcje informowania o tym, jak ma się jakiś aktualny stan rzeczy w stosunku do zamierzonego, bez wnikania w wielkość zmian wywołanych danym działaniem. Określenie wymagałoby nadto konstatacji „na wejściu” mówiącej o tym, jak miał się stan rzeczy przed podjęciem danego działania.

Ale nawet diagnoza dokonywana dwukrotnie: „przed” i „po” ma ograniczone znaczenie w edukacji. Może tu ona spełnić jedynie funkcję sprawozdawczo-kontrolną. Nie wystarcza natomiast do tego, aby optymalizować, a więc czynić bardziej skutecznym, samo działanie. Praktyk potrzebuje z reguły diagnozy znacznie bardziej rozbudowanej, takiej mianowicie, która pozwala dokonywać odpowiednich korekt w samym działaniu. Jest to możliwe jedynie wówczas, kiedy diagnoza pozwala mu rozpoznawać sprawczą wartość własnego działania, a więc kiedy spełnia ona nadto funkcję wyjaśniającą: kiedy mówi mu coś zarazem o przyczynach osiągniętych stanów rzeczy. Zaś diagnoza wyjaśniająca może być dokonywana według dwóch strategii: „ex ante” – kiedy wyjaśnienia odnoszą się do stanów rzeczy jeszcze trwających, bo dopiero osiągniętych. W tym drugim wypadku diagnoza pomyślana jest jako proces

stały, towarzyszący całemu działaniu, a więc jako ciąg następujących po sobie konstatacji, z których każda może posłużyć za podstawę dokonywania odpowiednich korekt w samym działaniu.

Dotąd poczynione uwagi nie czynią żadnej różnicy pomiędzy diagnozą edukacyjną a każdą inną, objętą innymi rodzajami działania. Diagnoza jest bowiem koniecznym składnikiem każdego działania, zaś jej jakość (trafność, dokładność, rzetelność i zakres) warunkuje efektywność tego działania. W tym sensie praca nauczyciela i szkoły musi zawsze być oparta o odpowiednią diagnozę. Rzecz jednak w tym, że diagnozowanie edukacyjne wyróżnia się pewnymi swoistymi właściwościami, które prowadzą do szeregu ważnych konsekwencji. Im to warto poświęcić nieco uwagi.

Truizmem byłoby powiedzieć, że diagnoza edukacyjna swoimi następstwami sięga zawsze – w sposób mniej lub bardziej zasadniczy – losów osób poddanych procesom edukacji. Pod tym względem sytuacja ucznia daje się porównać z sytuacją osoby chorej: nauczyciel, podobnie jak lekarz w stosunku do pacjenta, podejmuje na podstawie swoich diagnoz decyzję o zasadniczym znaczeniu dla dalszych losów ucznia. Błądność jego diagnozy może odbić się znaczącymi konsekwencjami na dalszym życiu i rozwoju tego ostatniego. Także, podobnie jak w zawodzie lekarza, staje nauczyciel czy wychowawca przed moralnymi dylematami związanymi z odpowiedzialnością za swoje decyzje wyznaczające przecież dalsze losy ucznia.

Ten model edukacyjnej diagnozy charakteryzuje się tym, że nauczyciel czy wychowawca dokonuje diagnozy w bezpośredniej interakcji z uczniem (wychowankiem) i wykorzystuje jej wyniki w toku dalszej z nim interakcji. Mamy tutaj do czynienia z diagnozą wewnętrzną, której konstatacje dotyczą wyłącznie tego, co się dzieje w relacjach nauczyciel – uczeń. Od samego nauczyciela zależy zarówno jakość diagnozy, jak też sposób jej wykorzystania. Ten model diagnozy niesie więc z sobą pewne niebezpieczeństwa związane przede wszystkim z tym, że diagnoza nauczyciela może być mało trafna lub wręcz fałszywa, a przecież i tak będzie ona stanowiła podstawę ważnych dla ucznia decyzji. Jakość diagnozy zależeć będzie wówczas zarówno od kompetencji nauczyciela w zakresie diagnozowania jak też od tego, na rzecz jakich decyzji dokonuje on czynności diagnozowania. Dochodzimy w ten sposób do ważnej kwestii roli zawodowej nauczyciela. To właśnie wyznacza zakres a także sens podejmowanych czynności diagnozowania. Wąsko, schematycznie nakreślona rola, w której decyzje podejmowane w stosunku do ucznia są ograniczone i sformalizowane, nie wymaga zbyt szerokich i wnikliwych diagnoz.

Ale jednocześnie wewnętrzne diagnozowanie otwiera wręcz nieograniczone możliwości doskonalenia, co zawsze związane jest ze sposobem pojmowania przez nauczyciela i realizowania swej zawodowej roli. Wszak nie musi on (choć może) być ograniczany w swoich relacjach z uczniem. Jeżeli przyjmiemy, że sensem jego pracy, jego zawodową powinnością, jest pobudzenie ucznia do rozwoju i pomaganie mu w nim, to staje on wobec perspektywy nadawania własnym zadaniom nieograniczonego wręcz zakresu i twórczego charakteru, co oczywiście musi pociągać za sobą bogate zainteresowanie wszystkim, co się dzieje w samym uczniu, a więc szeroką i wnikliwą diagnozę obejmującą zarówno jego różne ważne dla rozwoju stany psychiczne, jak też ich szersze uwarunkowania.

Jednak różne czynniki mogą sprawić, że nauczyciel ogranicza swoją rolę zawodową do wykonywania dość wąskich i schematycznych zadań. Niewątpliwie głównym z nich jest samo przygotowanie zawodowe i dostarczony w jego toku model pełnienia roli. Trudno oczekiwać, że nauczyciel wykazywać będzie szersze zainteresowanie (a więc do bardziej rozbudowanej edukacyjnej diagnozy) uczniem, jeżeli przygotowano go przede wszystkim do przedmiotowego, zgodnego z własną specjalizacją, nauczania i jeżeli widzi on swoje zadania tylko w przyswojeniu uczniowi określonej wiedzy i umiejętności. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że w podobny sposób mogą podchodzić do swojej roli zawodowej inni nauczyciele przedmiotowi, otwierają się przed nimi ważne kwestie związane z humanizacją pracy szkoły. Trudno bowiem dopatrywać się aspektów humanistycznych w traktowaniu ucznia wyłącznie przez pryzmat opanowania kompetencji w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania.

Drugim ważnym czynnikiem wyznaczającym sposób pojmowania i pełnienia przez nauczyciela swej roli zawodowej jest system wymagań, jakie są mu stawiane przez czynniki zwierzchnie. Nauczyciel jest przecież funkcjonariuszem szkoły wykonującym z reguły jakieś zadania cząstkowe, co oznacza, że jest on jedną z wielu osób przyczyniających się do rozwoju każdego ucznia z osobna. Ostatecznie przecież o stopniu rozwoju ucznia orzeka nie on sam, lecz szkoła jako zorganizowana instytucja. Dokonuje zaś tego na podstawie diagnoz sporządzanych przez nauczycieli. W ten sposób diagnoza wprowadzana z relacji nauczyciel – uczeń przestaje już tylko funkcjonować w obrębie tej relacji, a staje się miarą osiągnięć i szkoły. Tym samym autonomiczne czynności diagnostyczne nauczyciela podlegają uzewnętrznieniu i „objektywizacji”. Prowadzi to nieuchronnie do konieczności nadania diagnozie bardziej formalnego charakteru, przy którym diagnozy odnoszące się do poszczególnych uczniów

są porównywalne ze sobą, zaś diagnozy poszczególnych nauczycieli w odniesieniu do tych samych uczniów mogą być kumulowane, sprowadzane do jakiejś jednolitej miary.

Nadanie nauczycielskiej indywidualnej diagnozie edukacyjnej charakteru zewnętrznego niesie z sobą cały szereg niebezpieczeństw, które można objąć wspólnym mianem dehumanizacji szkoły. Po pierwsze, nauczyciel może koncentrować się wyłącznie na diagnozie zewnętrznej, przewidzianej formalnymi procedurami szkoły jako instytucji. To zaś oznacza jego rezygnację (lub zgoła nie podjęcie) z diagnozy sporządzanej na własny użytek w pracy z uczniem. Po drugie, nauczyciel siłą rzeczy ogranicza swoją diagnozę do tych aspektów rozwoju ucznia, które mają być składnikiem diagnozy zewnętrznej w stosunku do jego relacji z uczniem. Innymi słowy, interesuje go wyłącznie to, co uczeń osiągnął w zakresie nauczanego przedmiotu. Po trzecie, sporządzana na użytek zewnętrzny (szkoły) diagnoza nauczyciela musi z konieczności podlegać pewnej standaryzacji: każdego ucznia rozpatruje się według tych samych kryteriów, a tym samym doszukujemy się w każdym tego, co posiada on wspólnego z innymi, a nie tego, co stanowi o jego rozwojowej odrębności i niepowtarzalności. Po czwarte wreszcie, diagnozy częściowe nauczycieli podlegają jakiemuś sumowaniu według algorytmu. Najczęściej ta algorytmizacja wyników nauczania polega na ich sprowadzaniu do wspólnej miary w postaci średniej.

Nie trzeba szczególnej argumentacji na rzecz nasuwającego się tutaj wniosku, że wszystkie wymienione w powyższych punktach tendencje niosą z sobą ewidentne zagrożenie dla idei humanizacji szkoły. I nie trzeba także nikogo przekonywać, że wszystkie te tendencje są składowymi elementami naszej codziennej rzeczywistości szkolnej. Swoistym symbolem tej szkolnej rzeczywistości jest praktyka przyznawania „świadectwa z paskiem”, świadectwa, w którym jak w soczewce skupiona zostaje cała powszechnie stosowana i społecznie akceptowana szkolna diagnostyka edukacyjna.

Przytoczony przykład daje zresztą asumpt do pytania o dalszy rozwój diagnostyki edukacyjnej. Jak się okazuje, ramy jej zastosowań podlegają dalszemu rozszerzeniu, bo zostają rozciągnięte na całe systemy edukacyjne. Dotąd przypominały one w swym działaniu słynne „układy parkinsonowskie”, istniejące i funkcjonujące same dla siebie. Systemy oświaty same określały własne zadania, same realizowały, same ustanawiały kryteria oceny własnych efektów i same badając efekty potwierdzały sens swego Istnienia. Zewnętrzna rzeczywistość była im do niczego potrzebna. Swoistym przełomem w takim usytuowaniu się szkolnictwa w życia społecznym był tzw. „szok sputnikowy” w Stanach Zjednoczonych. Po raz pierwszy pojawiło się pytanie o obiektywne

efekty pracy szkoły. Podjęte liczne badania nad tym, jak naprawdę kształci szkoła, przyniosły alarmujące konstatacje. Okazało się, że wcale nie ma odsetek uczniów kończących swą szkolną edukację, znajduje się na poziomie funkcjonalnego analfabetyzmu. A tymczasem społeczeństwa stawają wobec zupełnie nowych problemów, których rozwiązanie nie było możliwe bez efektywnej oświaty. Postęp cywilizacyjny stwarzał zapotrzebowanie na ludzi, którzy zdolni będą zarówno tworzyć go, jak i też korzystać z niego. Oznaczało to konieczność zapewnienia ludziom pewnego minimum kompetencji niezbędnych do życia i rozwoju w szybko zmieniającym się społeczeństwie o wysokiej technologii. Globalizacją życia ludzi, masowe migracje, umiędzynarodowienie rynku pracy pociągały za sobą konieczność unifikacji zarówno kształcenia, jak też jego formalnych potwierdzeń w postaci świadectw i dyplomów. Wszystko to sprowadziło się do konieczności poddania systemów oświatowych, a więc szkoły, zewnętrznej, zobiektywizowanej i posługującej się jednolitymi kryteriami diagnozie edukacyjnej.

Tak więc, zewnętrzna w stosunku do szkół i systemów oświatowych diagnoza edukacyjna staje się elementem naszej społecznej i oświatowej rzeczywistości. Diagnoza taka ma do spełnienia trzy podstawowe funkcje: po pierwsze, jest ona niezbędnym dziś elementem kontroli edukacyjnego funkcjonowania szkoły, po drugie, jest ona niezbędnym czynnikiem edukacyjnej, a co za tym idzie, kulturowej, unifikacji współczesnego świata (w sensie zapewnienia każdemu minimum wykształcenia umożliwiającemu uczestnictwo w kulturze i rozwój) i wreszcie, po trzecie, jest diagnoza edukacyjna lub także (choć wciąż w stopniu zbyt niskim) podstawą procesów selekcyjnych dokonujących się w społeczeństwie.

Współczesne systemy edukacyjne stają więc wobec nowych wyzwań i nowych zadań. Będą one musiały coraz bardziej funkcjonować w warunkach zewnętrznej kontroli. Diagnostyka edukacyjna w systemie oświatowym będzie niewątpliwie w znacznej mierze podporządkowana tej właśnie funkcji. Podporządkowanie to jednak otwiera przed systemami oświatowymi nowe niebezpieczeństwa, bowiem zewnętrzna w stosunku do nich diagnostyka oznacza tendencje do standaryzacji diagnoz, do ich unifikacji, a tym samym jednostronności, kryteriów oceny, do formalizacji procesów selekcyjnych, a wreszcie do biurokratyzacji funkcjonowania szkoły. Wszystkie te tendencje stwarzają istotne zagrożenie dla tego, co zdaje się jednak być głównym hasłem współczesnej szkoły: jej humanizacja.