

**MICHAŁ DASZKIEWICZ**

Uniwersytet Gdański

## **CZYNY WAŻĄ WIĘCEJ NIŻ SŁOWA**

### **Rzecz o tym, co stanowi, że szkoła zdrową jest i służy uczniowi**

Wartościowe czyny przychodzą trudniej niż dumnie brzmiące słowa. I choć łatwo jest głosić idee na temat tego, że uczeń jest w szkole najważniejszy, to o wiele trudniej sprawić, by o takim właśnie przekonaniu świadczyły działania podejmowane przez nauczyciela. Niniejszy tekst wyrasta z przeświadczenia, że o szkole można wtedy powiedzieć, że jest zdrowa, gdy jest ona zorientowana w pierwszym rzędzie uczenie się ucznia, tj. przyrost jego wiedzy i umiejętności. Przeobrażanie zaś słowa w czyn, tj. przekształcanie w autentyczne działania pustych deklaracji na temat tego, że *najważniejszy jest uczeń*, ma miejsce na dwóch podstawowych płaszczyznach: **wartości**, którymi kieruje się nauczyciel oraz **narzędzi**, które mu służą do zdobywania informacji o uczniach.

Pierwsza z wymienionych płaszczyzn tworzona jest zasadniczo w oparciu o właściwości uczniów, którzy do szkoły przychodzą z różnych środowisk, z własnymi celami i osobowościami. Intencja zdobycia wiarygodnej informacji na temat tych właściwości kieruje nauczycielem, świadomym tego, że nauczanie musi służyć uczeniu się i nigdy odwrotnie. W tym kontekście ważne jest, by **narzędzia** ułatwiały rozpoznanie tego, co wewnętrzne i ukryte (latentne) na podstawie tego, co zewnętrzne i obserwowalne.

Niniejszy tekst odwołuje się do prac, które podzielają, po pierwsze, troskę o podobnie rozumianą *zdrową szkołę* oraz, po drugie, przynależność do *diagnostyki edukacyjnej*, z definicji zorientowanej na ucznia oraz na jego uczenie się. Ta dyscyplina nauki zajmuje się opisem i wyjaśnianiem sposobów rozpoznawania sytuacji emocjonalnej i poznawczej ucznia, w tym zwłaszcza zmian, jakie zachodzą w nim pod wpływem działania

edukacyjnego<sup>1</sup>. Stanowi teorię i praktykę rozpoznawania warunków, przebiegu i wyników uczenia się w szkole oraz poza nią<sup>2</sup>.

*Diagnostyka edukacyjna* jest w naszym kraju dziedziną bardzo młodą, a odpowiedni kierunek i tempo rozwoju nadał jej oraz uprawianie jej na bieżąco wspiera **prof. dr hab. Bolesław Niemierko**, któremu tekst niniejszy w podziękowaniu za wspólną pracę jest dedykowany. Na rozprawę tę można spojrzeć zatem jako na autorską próbę odpowiedzi na pytanie – bardzo przepraszam Szanownego Jubilata za ten kolokwializm – *O co chodzi Niemierce? A chodzi Mu* – w moim skromnym odbiorze – o to, aby szkoła – zdrową będąc – przynosiła uczniowi w nauce efekty, i by były one pokaźne i *namacalne*.

Niniejszy tekst stanowi jednocześnie autorski sposób odczytania całości *diagnostyki edukacyjnej*, stanowiącej tak szkołę myślenia o działaniu nauczyciela, jak i sposób podejmowania tegoż w obrębie złożonej szkolnej rzeczywistości.

## Wartości dydaktyczne

Trudno przecenić znaczenie wybranych właściwości ucznia dla przebiegu i wyników nauczania. W szkole, nie cierpiącej na żadną poważną chorobę, nauczyciel, który jest świadomy zakresu, w jakim proces dydaktyczny pozostaje zależny od tychże właściwości, ceni sobie informację na ich temat i traktuje jako pierwszorzędne dla swojego działania. Ten fakt nadaje wspomnianym właściwościom status wartości, ale dzieje się tak tylko w *zdrowej szkole*.

## Wartość pierwsza: osiągnięcia ucznia

W instytucji, w której *stawką*, o którą bój się toczy, jest rozwój poznawczy ucznia, nie może być mowy o innej dydaktycznej wartości na pozycji pierwszej. Pozostałe właściwości, korzyści czy zjawiska, *diagnostyka edukacyjna* traktuje jako wtórne wobec osiągnięć ucznia. *Szkoła*

---

<sup>1</sup> Fragment tekstu pt. *O potrzebie diagnozy i diagnostyki edukacyjnego*, zamieszczonego na witrynie internetowej Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej: [http://www.oke.krakow.pl/ptde.org/html/potrzeba\\_PTDE.html](http://www.oke.krakow.pl/ptde.org/html/potrzeba_PTDE.html).

<sup>2</sup> Por. Niemierko B. *Diagnostyka edukacyjna – cele, metody i szanse rozwoju*, (w:) Niemierko B. (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka. Wybór tekstów*, praca opublikowana z okazji dziesiątej konferencji z cyklu „Diagnostyka edukacyjna”, PTDE, Kraków 2004, s. 25.

zdrowa to taka, która w przypadku tych ostatnich poczuwa się do szczególnej odpowiedzialności<sup>3</sup>.

Z osiągnięciami ucznia umieszczonymi niczym na piedestale, szkoła, o której tu mowa, współgra ze współczesną cywilizacją technologii i sukcesu, dla której wymierne wspinanie się krok po kroku stanowi podstawową właściwość rozwoju i kluczową cechę XXI wieku. Tym samym szkoła wdraża ucznia do takiego myślenia i do takich działań, które przynoszą konkretny efekt i które bliskie są działaniom podejmowanym w późniejszym życiu zawodowym.

Metafora wspinania się po kolejnych szczeblach szczególnie bliska jest wszystkim *językowcom*, a zwłaszcza anglistom. Ci bowiem, przyzwyczajeni do myślenia o kompetencjach językowych w kategoriach sześciopoziomowego *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*<sup>4</sup>, za swój największy sukces zawodowy uznają fakt wspięcia się ucznia o szczebel wyżej, co ujawnia się większą poprawnością wypowiedzi ucznia, bardziej rozbudowanym słownictwem, szerszym zakresem sytuacji, w których skutecznie realizuje on poszczególne funkcje językowe. W sytuacji, w której nauczycielowi i uczniowi chodzi o *wspinanie się do góry* nie ma możliwości, by uznali oni swoje myślenie i działanie za schematyczne, pozbawione oryginalności czy ograniczone do krzywdzącego szufladkowania.

### Wartość druga: cel ucznia

Odróżniony od celów, które wyznacza szkoła, własny cel ucznia ma znaczące zaplecze emocjonalne. To pierwszeństwo emocji przed nauczaniem czyni rozpoznanie sytuacji ucznia i jego podejścia do nauki szczególnie potrzebnym. Współgra ono z ideą pierwszego aksjomatu kształcenia Georga Kerschensteinera, uznającego za możliwe tylko kształcenie opierające się na *takich dobrach kulturalnych, których struktura duchowa całkowicie lub częściowo zgadza się ze strukturą danego stopnia rozwojowego indywidualnej formy życia*<sup>5</sup>.

Znane w dydaktyce spostrzeżenie na temat tego, że nigdy w nauczaniu nie rozpoczynamy *od zera*, można odnieść także do sfery emocjonalnej. Uczeń rozpoczyna naukę przedmiotu z konkretnym nastawieniem emocjonalnym i rozbudzonymi oczekiwaniami, których pominięcie na

<sup>3</sup> Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997, s. 147.

<sup>4</sup> Patrz: [http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.culture2.coe.int/portfolio/documents_intro/common_framework.html).

<sup>5</sup> Nawroczyński B., *Zasady nauczania*. Wyd. 3. Ossolineum, Wrocław 1961, s. 82.

etapie planowania nauczania i rozpoznawania kontekstu uczenia się ucznia graniczy z ignorancją. Wie o tym dobrze doświadczony i uważny nauczyciel języka, świadomy tego, jak odmienne cele stawiają sobie ci uczniowie, którzy język obcy traktują jako cenne narzędzie na czas zagranicznych podróży, i ci, którzy zamierzają czytać obcojęzyczną literaturę bądź opanować język na potrzeby zawodowe.

Tak, jak diametralnie odmienne cele i oczekiwania różnią uczniów od siebie, tak łączy ich czerpanie z nauczycielskiej zachęty w toku realizacji osobistych celów naukowych. I choć poziom czy zakres nauki przedszkolaka i doktoranta trudno ze sobą porównać, to obaj *łakną* [takiej] *zachęty* i pewności, że kiedyś uda im się osiągnąć coś wartościowego<sup>6</sup>.

### Wartość trzecia: język ucznia

Treści każdego przedmiotu szkolnego ukryte są za językiem, a uczenie się zasadza się na siatce pojęć, których zrozumienie pozostaje zależne od zakresu wcześniej posiadanej wiedzy. Nauka każdego przedmiotu szkolnego to także uczenie się mówienia o tym przedmiocie. *Pies pogrzebany* jest w liczbie interpretacji danego pojęcia, która jest bliska liczbie osób poddających dane pojęcie interpretacji, zaś zrozumienie pojęcia kieruje naszym codziennym postępowaniem<sup>7</sup>.

Na początkowym etapie uczenia się danego przedmiotu system pojęć ucznia przypomina domek z kart, w którym wszystkie elementy znaczą tyle samo, a jego konstruktor nie czyni między nimi jakichkolwiek różnic. Im zaś w większym stopniu system pojęć przypomina ten, którym posługuje się specjalista przedmiotu, tym więcej pojawia się znaczeniowych różnic i w tym większym stopniu ten system przypomina rusztowanie, czyli całość, w której każdy element spełnia określoną funkcję, a niedbałe jego potraktowanie grozi śmiercią lub kalectwem. I choć w obrębie kształcenia o tak tragicznym zdarzeniu nie może być mowy, ponieważ *długie skoki naprzód* [w głębszym rozumieniu rzeczywistości] *nie zdarzają się*<sup>8</sup>, to niewystarczająco ostrożne posługiwanie się językiem danego przedmiotu przynieść może przysłowiowy *mętlik* w głowie i pogрузić ucznia w intelektualnej bezradności.

<sup>6</sup> Niemierko B., *Opowieści dydaktyczne dla profesorów i studentów*, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2002, s. 16.

<sup>7</sup> Lakoff, G., M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago 1980, The University of Chicago Press, s. 25.

<sup>8</sup> Niemierko B., *Między oceną...*, op. cit., s. 155.

**Wartość czwarta: środowisko ucznia**

Uczeń, uwikłany w konkretny społeczny kontekst, wnosi do klasy szkolnej bagaż doświadczeń, kategorii, przekonań i skojarzeń. Nauczanie nie uwzględniające tych czynników utraci wiele ze swojej potencjalnej skuteczności.

**Wartość piąta: styl uczenia się ucznia**

Skuteczność nauczania ucierpi również wtedy, gdy nauczyciel nie pochyli się nad różnorodnością indywidualnych stylów uczenia się, zaś, jak argumentuje B. Niemierko, ten nauczyciel, który zlekceważy pytania o to, komu i dlaczego dana wiedza jest potrzebna i jak ją będzie przyswajał, nie okaże się dobrym pedagogiem<sup>9</sup>. Ignorowanie wiedzy, jakiej na temat różnic w zakresie stylów poznawczych dostarcza dziś psychologia poznawcza, bądź twierdzenie, że istotnych różnic pomiędzy nimi nie ma, przypomina negację wiedzy na temat szkodliwości palenia, jakiej w tym zakresie dostarcza współczesna medycyna w przeświadczeniu, że taka nie może być prawda!

Istnieją różne powody, dla których wyodrębnienie i rozpoznanie u uczniów stylów uczenia okazuje się zabiegiem pożądanym. Ogranicza ono na przykład zakres informacji, które wymykają się możliwościom obserwacyjnym nauczyciela i stanowią ważny element w myśleniu o klasie jako o całości złożonej z różnych osobowości, których sposób i tempo pracy nie są sobie tożsame ani równe.

Świadomość zasadniczych różnic pomiędzy stylami poznawczymi okazuje się też ważna dla doboru zadań wykorzystywanych przy okazji sprawdzania osiągnięć uczniów. Różne formy zadań wychodzą bowiem, w mniejszym bądź większym stopniu, naprzeciw różnym stylom<sup>10</sup>, co nie pozostaje bez wpływu na uzyskiwane przez uczniów wyniki. To zaś stanowi ważny element w rozstrzygnięciach pomiarowych dotyczących trafności teoretycznej.

**Wartość szósta: zainteresowania ucznia**

Rozpoznanie zainteresowań ucznia – oprócz realizowania ważkich funkcji natury motywacyjnej – jest wsparciem dla wczesnej specjalizacji. Pozwala odstawić do lamusa ufną, że każdy uczeń może być dobry we

---

<sup>9</sup> Niemierko B., *Ocenianie szkolne...*, op. cit., s. 52.

<sup>10</sup> Patrz: Matczak A., *Style poznawcze* (w:) Strelau J. (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t.2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999, s. 775.

wszystkim, tak samo jak przekonanie, że jedna złota rączka zrealizuje w firmie wszystkie projekty, rozwiąże wszystkie problemy, czy wyprowadzi zakład na *finansową prostą*. Rejestracja zainteresowań uczniów to wymóg dzisiejszej rzeczywistości, zaś szacunek dla niższych aspiracji<sup>11</sup> w niektórych przedmiotach to najlepszy sposób na ich ocalenie.

Rozpoznanie zainteresowań uczniów wydaje się w polskiej szkole szczególnie potrzebne. Ogranicza ono bowiem przede wszystkim *klócenie szkoły się ze światem rzeczywistym*<sup>12</sup> i sprzyja uznaniu *wiedzy posiadanej przez ucznia*<sup>13</sup>. Ponadto wiedza o zainteresowaniach uczniów pozwala na zrozumienie tego, które wiadomości i umiejętności zostaną przez ucznia opanowane, dzięki wykorzystaniu w procesie uczenia się autonomicznie wybranego kryterium i osobistych skojarzeń. Omawiana wartość pozwala także na budowanie szacunku należnego pasji do sportu czy czynności manualnych, a nie tylko zmonopolizowanego przez zamięłowanie do czytania książek i do obliczania zadań matematycznych. Nie wiedzieć czemu, te pierwsze nie cieszą się w naszym kraju należytyym uznaniem, w czym różni jesteśmy od Anglosasów, którzy już dawno zauważyli (i nie wymagało to od nich nadmiaru refleksji), że pracą budowniczego człowiek zdolny też się trudni i na honorze wtedy bynajmniej nie traci.

### **Wartość siódma: zdolności ucznia**

Rozpoznanie poziomu wiedzy i umiejętności ucznia stanowi w rozumieniu *diagnostyki edukacyjnej* warunek wstępny tego, aby kształcenie przebiegało pomyślnie, zaś pedagogiczną sztuką jest stwarzanie uczniowi warunków na dostępnym dla niego poziomie<sup>14</sup>. Tym ważniejsze jest (przybliżone) określenie tego poziomu, że rozrzut wyników pomiędzy uczniami systematycznie rośnie<sup>15</sup>, co oznacza konieczność ciągłej weryfikacji stopnia, w jakim realizowane treści oraz stosowane metody nauczania przystają do zmiennego poziomu osiągnięć uczniów.

---

<sup>11</sup> Niemierko B., *Kształcenie według wymagań jako przyszłościowy model dydaktyczny* (w:) Przybysz P.J., *Edukacja wobec różnorodności*, Wydawnictwo AMW, Gdynia 2001, s. 201.

<sup>12</sup> Paetcher C., *Schooling and the Ownership of Knowledge*, "Curriculum Studies", Vol. 6, No. 2, 1998, s. 163.

<sup>13</sup> Ibid., s. 161.

<sup>14</sup> Niemierko B., *Ocenianie bez...*, op. cit., s. 13.

<sup>15</sup> Niemierko B., *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, WSiP, Warszawa 1975, s. 158.

## Narzędzia diagnostyczne

Zdobywanie powyższych wartościowych informacji nie jest w *diagnostyce edukacyjnej* sztuką dla sztuki, gdyż wówczas pozostać by ona musiała niechybnie na pozycji dyscypliny krótkowzrocznej i deklaratywnej. Pozyskiwanie tychże danych służy wspieraniu uczenia się i podnoszeniu jego efektywności.

Nie można ich jednak zdobyć drogą bezpośrednią, gdyż taką drogą nie istnieje. Omówione w pierwszej części niniejszego tekstu właściwości ucznia nie są bowiem dostępne bezpośredniemu nauczycielskiemu poznaniu. Potrzebne jest zastosowanie – w sposób mniej lub bardziej uporządkowany – konkretnych narzędzi, które zmniejszają dystans pomiędzy tym, co wymierne i obserwowalne, a tym, co latentne i ukryte, a tym samym pozwalają dotrzeć do wnętrza ucznia i nadają dyscyplinie charakter proceduralny. Bez takich narzędzi nauczycielowi pozostawałoby wciąż zadawanie uczniowi pytania: *Rozumiesz?* i uzyskiwanie w odpowiedzi *Tak* lub *Nie*, której przecież nie sposób uznać za dowód przyrostu wiedzy, któremu dać można wiarę.

Warsztat nauczyciela służy siedmiu przedstawionym wartościom zdrowej szkoły, kultywowanym i wychodzącym obronną ręką z konfrontacji z innymi wartościami. Poniższa tabela zawiera siedem typów narzędzi służących rozpoznaniu sytuacji ucznia oraz ilustruje, którym wartościom przynależnym do sfery latentnej odpowiadają wskaźniki przynależne do sfery obserwowalnej (tab. 1).

Narzędzia diagnostyczne odwołują się do rozstrzygnięć teoretycznych, dokonywanych uprzednio przed ich zastosowaniem. Stopień zaawansowania tychże rozstrzygnięć decyduje o jakości narzędzi, tj. o zakresie, w jakim wnioskowanie o cechach latentnych w oparciu o właściwości obserwowalne jest rzetelne i trafne.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż powyższe narzędzia diagnostyczne muszą siłą rzeczy zachować niski stopień latencji, tzn. nie rejestrują one bezpośrednio najbardziej podstawowej płaszczyzny, na której zaznaczają się różnice pomiędzy uczniami. I tak na przykład testy osiągnięć ucznia rejestrują jego czynności w postaci konkretnego zapisu na papierze, a nie struktury poznawczej. Tę ostatnią charakteryzuje wysoki stopień latencji, przez co bliższa jest ona zainteresowaniom psychologów aniżeli potrzebom nauczycieli, którym na sercu leżą konkretne uczniowskie działania wyrażające postęp w wiadomościach i umiejętnościach, zaś kwestią drugorzędną pozostaje dla nich, jaka struktura fizykalno-biologiczna kryje się za tymi działaniami. Na rozpoznanie takich właściwości brakuje nauczycielom i czasu, i możliwości.

Tab. 1. Zestawienie narzędzi diagnostycznych jako pomostu pomiędzy sferą latentną a sferą obserwowalną

Lp	Wartość przynależna do sfery latentnej	Narzędzie diagnostyczne jako medium	Wskaźnik przynależny do sfery obserwowalnej
1	Osiągnięcia ucznia	<b>Test osiągnięć</b>	Czynności ucznia
2	Cel ucznia	<b>Model uczenia się</b>	Zachowania ucznia
3	Język ucznia	<b>Analiza językowa</b>	Konstrukcje językowe ucznia
4	Środowisko ucznia	<b>Obserwacja bezpośrednia</b>	Czynniki zewnętrzne
5	Styl uczenia się ucznia	<b>Metody kwestionariuszowe</b>	Zwyczaje ucznia
6	Zainteresowania ucznia	<b>Metody kwestionariuszowe</b>	Wybory ucznia
7	Zdolności ucznia	<b>Układ osiągnięć</b>	Osobliwe cechy ucznia

\* Według niektórych teorii językowych stopień złożoności języka odzwierciedla stopień złożoności myślenia, a stąd myśli o najwyższym stopniu organizacji i podstawie logicznej są wyrażane przy zastosowaniu zdań złożonych (zwłaszcza podrzędnie)<sup>16</sup>.

Tabelę należy odczytywać „od końca”, np.

Ad. 1: na podstawie czynności ucznia (wskaźnik) wykonywanych w teście osiągnięć (narzędzie) rozpoznajemy osiągnięcia (wartość);

Ad. 7: na podstawie osobliwych cech ucznia (wskaźnik) reprezentowanych przez (typowy lub nietypowy) układ osiągnięć (narzędzie) rozpoznajemy zdolności ucznia (wartość).

Tabela 2 ilustruje zakres, w jakim nauczycielskie rozpoznanie ucznia na omawianych tu siedmiu płaszczyznach zachowuje niski stopień latentcji.

Tab. 2. Zestawienie właściwości o wysokim oraz niskim stopnie latentcji

Lp.	Wartość	Wysoki stopień latentcji (domena psychologii)	Niski stopień latentcji (domena dydaktyki)
1	Osiągnięcia ucznia	<b>Struktura poznawcza</b>	Czynności ucznia
2	Cel ucznia	<b>Aspiracje</b>	Zachowania ucznia
3	Język ucznia	<b>Obraz rzeczywistości</b>	Konstrukcje jęz. ucznia
4	Środowisko ucznia	<b>Świat otaczający</b>	Czynniki zewnętrzne
5	Styl uczenia się ucznia	<b>Schematy poznawcze</b>	Zwyczaje ucznia
6	Zainteresowania ucznia	<b>Struktura emocjonalna</b>	Wybory ucznia
7	Zdolności ucznia	<b>Osobowość, talenty, właściwości genetyczne</b>	Osobliwe cechy ucznia

Tabelę należy odczytywać „od początku”: np. Ad 1/6. Chcąc zdobyć informację na temat osiągnięć ucznia/zainteresowań (wartość) nie możemy bezpośrednio poznać struktury poznawczej ucznia (wysoki stopień latentcji), więc nasze rozpoznanie opieramy na czynnościach ucznia (niski stopień latentcji).

<sup>16</sup> Np. Wenzel R., *A General Theory of Language Education*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1984.



## Drugorzędne składniki sytuacji dydaktycznej

W sytuacji, gdy rolę pierwszoplanową w *zdrowej szkole* pełni uczeń, pozostałe składniki sytuacji dydaktycznej – nauczyciel, treść kształcenia, wyposażenie dydaktyczne i organizacja kształcenia – stanąć muszą w drugim rzędzie. Najpewniej nie okażą się wówczas płonne nadzieje na to, że efekty będą wymierne i satysfakcjonujące.

Nauczyciel zorientowany na wymienione wartości i stawiający siebie samego w drugoplanowej roli ma duże szanse, aby w *zdrowej szkole* okazać się:

- 1) **skutecznym**, bo kieruje czynnościami ucznia tak, by ich zakres stale poszerzał się,
- 2) **zdecydowanym**, bo wspiera naukę tak, by prowadziła do wiadomego celu,
- 3) **komunikatywnym**, bo swoje wypowiedzi konstruuje, stosując pojęcia znane uczniowi,
- 4) **zorientowanym**, bo uczenie się ucznia umieszcza w pozaszkolnym kontekście,
- 5) **tolerancyjnym**, bo nie neguje preferencji ucznia, lecz czyni z nich pożytek,
- 6) **otwartym**, bo integruje zagadnienia, które interesują ucznia,
- 7) **wymagającym**, bo, znając poziom wiedzy ucznia, oczekuje postępu.

Należy przypuszczać, że taki nauczyciel cieszyć się będzie szacunkiem uczniów i stanowić będzie dla nich solidny autorytet. Taką myśl wyraża powstała w tym roku praca magisterska T. Lesińskiego na temat wzajemnej relacji pomiędzy fenomenem autorytetu oraz zjawiskiem anomii społecznej, które okazują się wzajemnie ze sobą związane<sup>17</sup>. Autor, po przeanalizowaniu szeregu przypadków uczniowskich zachowań w klasie szkolnej, które miały charakter destrukcyjny bądź wręcz patologiczny, zwraca uwagę na fakt, iż dzięki między innymi szerokiej wiedzy nauczyciela i jego klarownym wyjaśnieniom teoretycznym zorientowanym na sukces ucznia w nauce, powstaje autorytet niewymuszony, który owocuje stosowaniem się uczniów do wymogów nauczyciela i sprzyja zanikowi zachowań antyspołecznych.

---

<sup>17</sup> Lesiński T., *Powstawanie anomii społecznej i zanik autorytetu nauczyciela jako efekt korelacji obu zjawisk*, dotychczas nieopublikowana praca magisterska na kierunku Socjologia Wydziału Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, przedstawiona tamże do obrony w dn. 11.06.2005, s. 31 i 125.

Podsumowując, można stanowczo stwierdzić, że diagnostyka edukacyjna sprzyja odejściu od szumnie brzmiącego słowa i swoistego *kultu* konkretnych uczniowskich czynności. Teorię o tyle sobie ceni, o ile *stapa ona twardo po ziemi* i czytelna jest dla nauczycieli, uwikłanych nie tyle w pogłębiony, nigdy nie kończący się pedagogiczny dyskurs, co wspólną pracę trzydziściora uczniów, wykonywanie ćwiczeń czy maturalny podręcznik. Wydaje się, że diagnostyka edukacyjna, rezygnując z *bujania w obłokach*, na stałe zapuszcza korzenie w wyjąłowioną dydaktyczną ziemię.