

Wiga BEDNARKOWA
Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Częstochowie

ZNACZENIE TEORII PROFILOWANIA POJĘĆ DLA WARTOŚCI NARZĘDZI DO ZEWNĘTRZNEGO DIAGNOZOWANIA OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIĄ

Tematem IV Konferencji z cyklu „Diagnostyka edukacyjna” jest ocenianie zewnętrzne — aspekty teoretyczne i praktyczne. O praktyce tegoż oceniania za wiele na razie mówić nie można, ograniczając się jedynie bodaj do ogłoszonych wstępnych, poddanych ewaluacji, tj. społecznemu oglądowi, standardów wymagań, które mają być punktem odniesienia w ocenianiu zewnętrznym. Można natomiast i moim zdaniem należy rozprawić teoretycznie na temat tego zewnętrznego oceniania, by uczynić je przede wszystkim na miarę potrzeb, możliwości i oczekiwań przede wszystkim CZŁOWIEKA, a więc dziecka, a także tych, którzy z urzędu zajmują się organizowaniem dzieciom nauki.

Jakie i czyje potrzeby powinien respektować egzamin zewnętrzny? Odpowiedzi na to pytanie, jak i na pytanie o cele, jakim ma służyć egzamin zewnętrzny, próżno szukać w dokumentach prawnych.

„§ 25. 1. W klasie szóstej szkoły podstawowej okręgowa komisja egzaminacyjna [...] przeprowadza sprawdzian poziomu opanowania umiejętności określonych w standardach wymagań [...], zwany dalej «sprawdzianem».

2. W trzeciej klasie gimnazjum komisja okręgowa przeprowadza egzamin [...] zwany dalej «egzaminem gimnazjalnym».

[...]

§ 30. 1. Wynik sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego odnotowuje się na świadectwie ukończenia szkoły. Wynik nie wpływa na ukończenie szkoły.”

(z rozporządzenia MEN z 19 IV 1999)

Przytoczyłam te cytaty po to, aby przypomnieć, że sprawdzian czy egzamin, do którego ma dziecko przystąpić, nie jest, bo nie może być, obrazem tego, czego dziecko się nauczyło w czasie wieloletniego korzystania z przysługującego mu prawa do nauki, ale może być jego szansą na zaprezentowanie na forum publicznym osiągnięć z badanego zakresu, zaś dla nauczycieli kolejnego szczebla edukacyjnego mógłby ów sprawdzian i egzamin być dodatkowym narzędziem diagnozowania „na wejściu” osiągnięć, potencjału dziecka, ale, rzecz jasna, tylko w ramach osiągnięć objętych badaniem, choć i to możemy poddać w wątpliwość, jeśli pozwolimy sobie na refleksje, które może wywołać wiedza na temat profilowania pojęć w języku.

Nauczycielom danego szczebla, czyli w wypadku sprawdzianu — szkoły podstawowej, a w przypadku egzaminu gimnazjalnego — gimnazjum, wyniki niekoniecznie muszą być przydatne, z tymi uczniami bowiem, których dotyczy diagnoza, niedługo będą oni mogli jeszcze pracować, a przenoszenie diagnozy z jednego rocznika na drugi może grozić

samospełniającą się przepowiednią! Jeśli byśmy jednak chcieli traktować owe sprawdziany i egzaminy jako narzędzie diagnostyczne, to dobrze by było, aby mogły one być nieobowiązkowe, „ponieważ w świecie ludzkim koszt błędnych diagnoz bywa wysoki, poddanie się diagnozie rzadko bywa przymusowe, [...] o diagnozę prosi sam człowiek, zaniepokojony pewnymi objawami: chce się dowiedzieć, co mu jest, by poddać się stosownej terapii”¹, ale w myśl rozporządzenia MEN nie są.

Jaki więc pożytek mógłby mieć uczeń, a jaki jego nauczyciel z wyników tych sprawdzianów i egzaminów?

Jeśli wyniki nauczyciela rozstającego się z uczniami będą świadczyć o sukcesach uczniów, mogą one motywować go do dalszej pracy, utwierdzać w przekonaniu o słuszności dotychczasowej metodyki, ale też owe wyniki, kiedy uwaga będzie zwrócona na porażki i błędy uczniów, mogą wywoływać niepożądane, negatywne z punktu widzenia klienta zachowania: rezygnacji, braku odpowiedzialności czy decyzyjności, a nawet, co mogłoby być wręcz niebezpieczne — agresji wobec uczniów. W konsekwencji może ulec zatarciu granica między diagnozowaniem a ocenianiem (wartościowaniem) i wyniki mogą zaważyć na ostatecznej ocenie, jaką otrzyma uczeń za całoroczną, żeby nie powiedzieć — wieloletnią pracę w szkole. A praca w szkole nie ogranicza się przecież tylko do tego, co będzie sprawdzane przez zewnętrzne komisje. Zadania szkoły wpisane w podstawę programową są znacznie szersze i ocena na świadectwie ma być oceną tej całorocznej szkolnej pracy, a nie tylko jednodniowej próby.

Rodzi się zatem pytanie: Jak ustrzec ucznia przed karą za to, że nie jest na miarę ideału kreowanego przez standard wymagań?

Jeśli człowiek jest chory, za gruby, za chudy, za wysoki, za niski, to albo akceptuje takiego siebie, albo nie akceptuje i wtedy obwinia (Boga, rodziców, innych ludzi, zdarzenia, przedmioty) za spowodowanie takiej sytuacji, lub, dostrzegając przyczynę, podejmuje decyzję pozostania w tym stanie, podjęcia próby zmiany stanu (a podjęcie próby nie musi gwarantować zmiany, osiągnięcia celu!). Zwróćmy uwagę na zmiany, jakie zachodzą nawet w świecie medycznym, tym, z którego edukacja zaczerpnęła termin „diagnoza”. Nawet tu człowiek jest człowiekiem i ma prawo współdecydować o swoim losie, słuchać sugestii lekarza, zadawać lekarzom pytania i oczekiwać na nie odpowiedzi, ba, nawet sugerować im obranie określonej drogi leczenia. Taka usługa medyczna ma wpisana w swój program ewaluację. Ewaluację rozumianą jako dialog zainteresowanych podmiotów: pacjenta, lekarzy, rodziny, a także — w konkretnych przypadkach — współpacjentów, środowisko, tych wszystkich, którzy tworzą kontekst.

W podmiotowym podejściu to człowiek się zmienia, a nie jego zmieniają, więc analogicznie: dziecko uczące się umie (lub nie umie), a nie — będąc nauczone, staje się nauczone, „naumiane”.

Potrzeba samorealizacji, zmieniania się wymaga jednak nakładu pracy, bez pracy niewiele można osiągnąć, a wiele stracić, bo brak dynamizmu w działaniu, stagnacja społecznie oznacza upadek i degradację.

Czy można uczynić dziecko beneficjentem diagnozy?

Uważam, że tak i że leży to w obowiązkach nas — dorosłych.

¹ K. Konarzewski, *Komu jest potrzebna diagnostyka oświatowa?* [w:] *Diagnoza edukacyjna*, Legnica 1999, s. 29.

Jak więc to zewnętrzne badanie i wyniki, jakie ono da, wykorzystać dla rozwoju człowieka, a nie przeciwnie niemu?

Posłużę się metodologią badań kognitywnych i przeanalizuję dwa testy², na przykładzie których pokażę, jak funkcjonuje zasada profilowania w języku i jakie są tego konsekwencje dla oceniania.

Profil pojęcia jest efektem profilowania, a więc takiego rozumienia znaczenia zapisanego w języku, takiego operowania językiem, na które oddziałują m.in. takie czynniki, jak: wiedza o świecie, typ racjonalności, system wartości, a przede wszystkim podmiotowy punkt odniesienia. Posługując się metaforą rozmowy trzech filozofów obserwujących ryby pływające w wodzie, można by powiedzieć, że to właśnie dzięki zdolności do profilowania filozofowie mogli powiedzieć to, co powiedzieli...

„— Jakież te ryby są wesole — odezwał się Pierwszy filozof.

— Skąd możesz wiedzieć, że są wesole, skoro nie jesteś rybą? — zapytał Drugi filozof.

— Skąd możesz wiedzieć, że nie wiem, skoro nie jesteś mną? — odpowiedział mu Pierwszy.

Poprosili Trzeciego filozofa, by ich rozsądził. Ten zaś, po wysłuchaniu Pierwszego odparł:

— Masz rację! Po wysłuchaniu zaś Drugiego również powiedział: — Masz rację i ty.

— Przecież nie możemy mieć obaj racji! — oburzyli się Pierwszy i Drugi.

— Macie rację — powiedział Trzeci filozof.³

Zanim przystąpię do planowanej analizy przykładowych dwu narzędzi do badania osiągnięć szkolnych ucznia szkoły podstawowej, chciałabym poczynić pewne ustalenia.

Otóż zakładam, że:

— rozwiązywanie zadań z obu testów może być dla dzieci atrakcyjne, bowiem pierwsze wrażenie wywołane rysunkami i ogólnie szatą graficzną może być pozytywne (efekt czytania panoramicznego) dzieci profilują przyjazność testu, tj. ogniskują uwagę na całej karcie, a ta, nie będąc kartą gęsto zapisaną tekstem słownym, co odpowiadałoby przede wszystkim dzieciom o predyspozycjach lingwistycznych, rozumiana jest jako narzędzie atrakcyjne („fajny test”);

— dzieci uczestniczą w badaniu dlatego, że są przeświadczone o jego stosowności (działają pod wpływem zaciekawienia, radości, a nie strachu), użyteczności i o tym, że wyniki będą gwarancją ich osiągnięć, a nie tylko pretekstem do wystawienia niskiej oceny po wyłowieniu błędów i ukazaniu porażek — w ocenianiu stosuje się kryteria wynikające z rodzinnego podobieństwa do prototypu⁴;

² Pragnę na wstępie podziękować Autorom obu kart za trud, jaki włożyli w ich sporządzenie. Chciałabym jednak uprzedzić i prosić, aby nie mieli żalu do mnie o to, że wykorzystam te karty do analizy kognitywnej tekstów. Profilowaniu poddano zarówno teksty werbalne, jak i ikonizacyjne. Zdając sobie sprawę z tego, że mogą być to karty pracy, a nie, jak zaobserwowałam, zadania do badania osiągnięć szkolnych, nie będę podawać źródeł, z którego pochodzą.

³ W. Bednarkowa, *O! Słoi przed stopniami! Osloń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000, s. 95.

⁴ Warto szukać podobieństw, nie różnic! Patrz: W. Bednarkowa, *Znaczenie teorii prototypu i rodzinnego podobieństwa dla szkolnego oceniania*, [w:] K. Wenta [red.], *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne. Materiały z konferencji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki US, 29–30 maja 2000 r.*, Szczecin 2001, s. 299–312.

— badania są przeprowadzane po to, aby wyniki można było wykorzystać do planowania rozwoju wszystkich podmiotów uczestniczących w edukacji i by ułatwić tym podmiotom podejmowanie decyzji o zmianach, a nie dla technokratycznie pojętej kontroli.

Empiryczno-analityczne zainteresowania badaczy, tj. tych, którzy decydują się na badanie stopnia opanowania tych właśnie, a nie innych czynności ucznia, np.:

- uczeń czyta z rysunku,
- umie pisać opowiadanie,
- umie wypełniać „chmurki”,
- umie rysować

albo:

- potrafi obliczyć pole powierzchni,
 - potrafi czytać z planu sytuacyjnego,
 - potrafi dodawać, odejmować (w zakresie tysiąca), mnożyć (liczby dwucyfrowe),
- a także tych, którzy w taki, a nie inny sposób, takimi, a nie innymi zadaniami postanawiają zdiagnozować opanowanie, wyuczenie się przez ucznia wymienionych wyżej czynności, mogą doprowadzić do pojawienia się takiej oto oferty diagnostycznej... Człowiek o dominującym lingwistycznym typie inteligencji wyprofiluje, czyli uwypukli, notabene już graficznie wyprofilowany tytuł tego tekstu: *Opowiadanie Siwka*. Jeśli jeszcze myśli logicznie, to wyciągnie wniosek, że podmiotem mówiącym (upersonifikowanym) będzie koń, który mówi. Ciekawe, na ile historyczny już dziś serial filmowy *Koń, który mówi* miał wpływ na tę kreację? Dlaczego może być to interesujące? Dlatego że wiedza o tym filmie, czy raczej wiedza na temat konia Eda, jaka się zapisała w lewej półkuli mózgu człowieka oglądającego film, wpływa na profilowanie znaczenia konia Siwka przedstawianego na rysunku testu. Ten koń jawi się takiemu czytelnikowi jako zwierzę myślące, wrażliwe, refleksyjne, potrafiące kreować (wpływać, zmieniać) otaczającą je rzeczywistość. Zwracam na to uwagę, w kolejnym teście wystąpią bowiem bohaterowie Flip i Flap — dwa króliki, które mogłyby pogłębiać obraz królika przez profilowanie go jako postaci komicznej, dynamicznej, niesfornej, zachowującej się niekonwencjonalnie i swoim zachowaniem wywołującej pozytywne emocje radości i zaangażowania u obserwatorów. Jednakże współczesne dzieci⁵, do których adresowane są oba testy, nie znają żadnej z tych postaci, więc ich rozumienie tekstu czytanego nie może być pogłębione przez zrozumienie przywoływanego kontekstu, więc jeśli nadawanie imion królikom czy posługiwanie się obrazem myślącego konia było efektem profilowania przez autorów testu — nadawców — w celu np. „ocieplenia testu”, to ów zakonotowany komunikat nie zostaje przez odbiorców testu odczytany zgodnie z intencją nadawcy, nie jest więc przez uczniów profilowane to, co mogło/miało być (i co być może miało swe zakotwiczenie w podejściu do antystresowego oceniania).

Wracając do profilowania znaczenia tytułu, a następnie do tekstu dyspozycji skierowanej do ucznia, można zauważyć swego rodzaju dysharmonię, niespójność. Z tekstu dyspozycji nie wynika, że będzie się od dziecka oczekiwać wyobrażenia sobie, że jest

⁵ Mam na myśli współczesnych Polaków, dzieci z czterech klas szkoły podstawowej i gimnazjum, ze środowiska wielkomińskiego, ale ponieważ próba, na której sprawdzałam znajomość obu filmów, jest za mała, aby wyciągać wnioski, traktuję te dane tylko jako pretekst do refleksji.

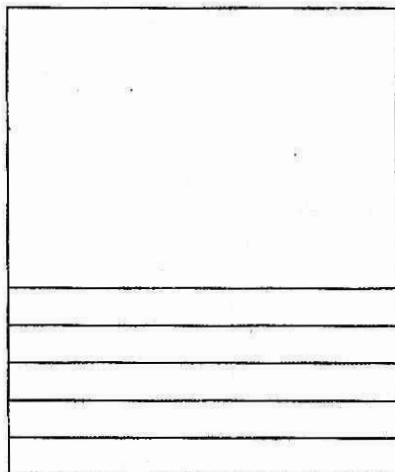
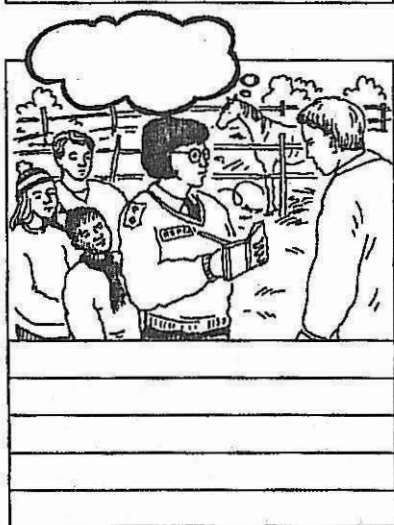
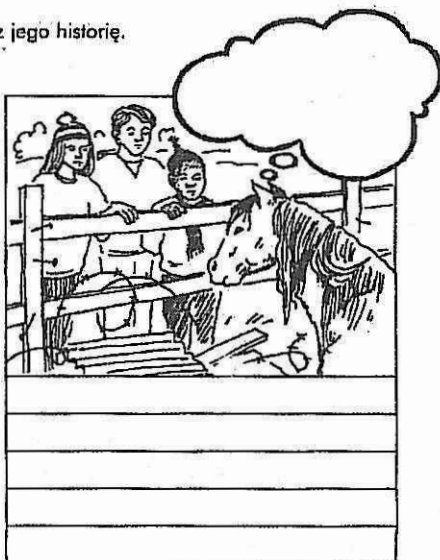
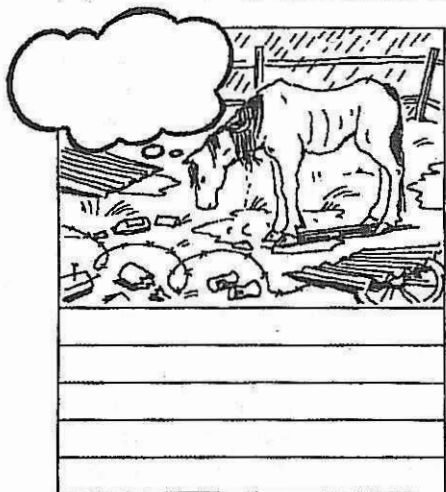
2

imię



Opowiadanie Siwka

Przyjrzyj się rysunkom z kucykiem Siwkiem i napisz jego historię.
Wymyśl zakończenie i wpisz je do ostatniej ramki.



kucykiem, który myśli jak człowiek, i że te myśli konika uczeń ma wpisać w odpowiednie chmurki. Nie wynika również, że opowiadaczem ma być Siwek, jak sugeruje tytuł. Ta swoista niekonsekwencja, pozwalająca na bardzo dowolne zachowania ucznia, jest niejako kontynuowana. Rysunki w pierwszym skojarzeniu mogą przywoływać komiks (zaznaczone są dymki, w których należy umieścić tekst myśli kucyka), jednakże umieszczenie linii do wypełnienia tekstem pod rysunkami znacznie oddala obraz tego testu od konwencji komiksu, prototypu komiksu. Jest więc to raczej historyjka obrazkowa. Polecenie „wymyśl zakończenie i wpisz je do...” również profiluje czynność ucznia: pisanie, gdy tymczasem tekst niewerbalny — ramka z pustym miejscem na kolejny rysunek — profiluje na tle innych analogicznie wykorzystanych rysunkiem i liniaturą ramek potrzebę rysowania i pisania.

Jaki stąd wniosek?

Brak jest spójności między tekstami: tytułem i tekstem dyspozycji, formą i treścią, werbalnym poleceniem skierowanym do ucznia i graficznym zaproszeniem do działania. Możliwość tak różnego profilowania przez nadawcę i odbiorców sytuacji komunikacyjnej i jednocześnie pozornosc, bo jednokierunkowość tej komunikacji grozi brakiem więzi komunikacyjnej, więc i potrzeby, akceptacji uczestniczenia w badaniu o charakterze diagnostycznym. Gdyby jeszcze tę sytuację „wzbogacić” o klucz odpowiedzi przygotowany przez nadawców profilujących inaczej niż odbiorcy, to narzędzie ma duże szanse stać się zarzewiem wojny między niezadowolonymi, bo mającymi poczucie krzywdy, badanymi i równie niezadowolonymi, bo pozostającymi z niezaspokojonymi roszczeniami i oczekiwaniami badającymi.

A oto zapowiadany drugi przykład.

Polecenia (test) poprzedzają (wyposażenie testu): plan działki (bez podpisu, że jest to działka), rysunek królików i klatki dla królików, krótki tekst przedstawiający pewną historię, z którą będą się później wiązać matematyczne zadania do rozwiązania przez ucznia.

Co oto mogą profilować różni uczniowie w pierwszym kontakcie z kartą testu z wyposażeniem?

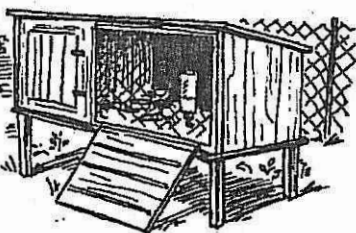
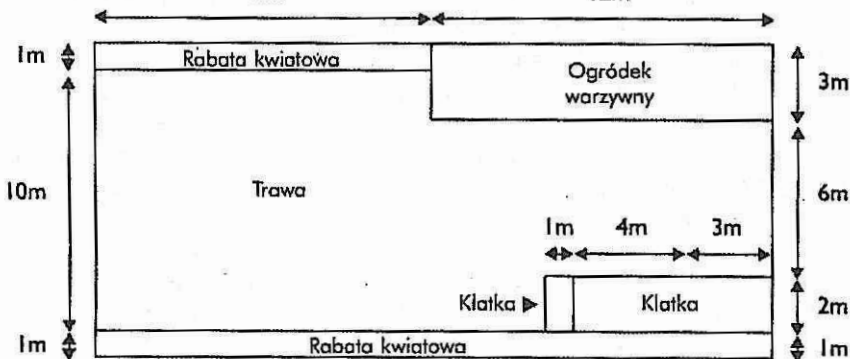
Uczeń o predyspozycjach lingwistycznych zwrócić może uwagę na słowo *rabata kwiatowa*, które będzie dla niego albo mało zrozumiałe, albo — wręcz odwrotnie — jego umiłowanie bogactwa słownikowego nastroi go pozytywnie do tekstu, w którym używa się słów o niskiej frekwencji, ale ten uczeń również może dostrzec brak określenia, co jest ogrodem, zwłaszcza że z tekstu wynika, że do ogrodu wypuszczane są króliki i dla ich bezpieczeństwa (a nie chronienia trawy!) został ogrodzony trawnik, a to na nim właśnie króliki się bawią, więc z tego można wysnuć wniosek, że synonimem ogrodu jest trawnik. Jakie jest wobec tego uzasadnienie dwukrotnego sprawdzania zdolności do obliczania tego samego pola powierzchni, zresztą wielokrotne badanie sprawności obliczania pola powierzchni w całym teście profiluje tę czynność (a może termin *pole powierzchni*?) do rangi ważniejszej od wszystkich innych badanych czynności. Dziecko o dominującej inteligencji logicznej i przestrzenno-wizualnej także może się poczuć zdezorientowane („Czyżby ktoś mnie chciał zapędzić w kozi róg?”), kiedy przeczyta z planu informacje pomieszczone powyżej napisu „klatka”: 1 m, 4 m, 3 m. Po co te dane? Człowiek o zdolnościach do widzenia (myślenia) przestrzennego może się zastanowić nad sensem budowania tak dużej klatki dla królików: $1\text{ m} + 4\text{ m} + 3\text{ m} = 8\text{ m}$ i $8\text{ m} \times 2\text{ m} = 16\text{ m}^2$ (powierzchnia całkiem sporego pokoju!). Rysunek klatki dla królików profiluje zdolność do wyobrażenia

3

imię



Przestrzeń dla zwierząt



Pan Bielicki ma dwa króliki, które nazywają się Flip i Flap. W ciągu dnia wypuszczają je do ogrodu. Dla ich bezpieczeństwa ogrodził trawnik, na którym mogą się bawić.

1. Jakiej jest pole powierzchni całego ogrodu?
.....
2. Jakiej jest pole powierzchni trawnika, gdzie króliki mogą się bawić?
.....
3. Jak duże jest pole powierzchni, na którą Flip i Flap nie mogą wchodzić?
.....
4. Ile metrów płotu musiał kupić pan Bielicki, aby ogrodzić trawnik?
.....
5. Ile razy większa jest powierzchnia trawnika od powierzchni klatki?
.....



sobie baraszkujących króliczków na trawniku pod klatką, co przy takim rozumieniu rzeczy może dać obraz zupełnie innej powierzchni, na którą króliki nie mogą wchodzić, od tej, która da się wyliczyć z analizy li tylko planu sytuacyjnego działki.

Z punktu widzenia potrzeb nauczyciela-diagnosty wydaje się niewłaściwe, czy raczej niewystarczające, formułowanie zadań matematycznych przy użyciu pytań zaczynających się od: „jaki, jaka, jakie, jak”, pytanie: „Jakie jest pole powierzchni...?” wymaga bowiem logicznej odpowiedzi: „takie” — i tu podana zostaje liczba. Nie należy się spodziewać prezentacji toku myślenia, działań matematycznych, opisu postępowania w celu obliczenia — takie czynności nie są profilowane pytaniem: „Jakie jest...?”

Refleksji dydaktycznej wymaga chyba (nie jestem specjalistką, stąd to „chyba”) brak podawania przez dzieci jednostek miar (m^2), a te są profilowane w języku specjalistów wraz ze słowem „pole powierzchni”. Być może z punktu widzenia potrzeb i ważności podmiotów posługujących się tym wyobrażeniem miary na poziomie niespecjalistycznym (komunikowanie o powierzchni mieszkania, pokoju np. między przyjaciółmi, sąsiadami) nie jest to cecha profilowana, a pomijana. Notabene komunikat nauczyciela będący negacją osiągnięć ucznia: „Nie napisałeś jednostek miary powierzchni”, świadczy (profiluje) o tym, że obaj interlokutorzy są już w sytuacji interakcji komunikacyjnej⁶. Kontynuując tę linię określającą rozwój ewaluacji w stronę dialogu, dyskursu społecznego, negocjacji, proponuję, aby sprawdzian, egzamin gimnazjalny również profilował, tj. wyzwał wyobrażenie takiej sytuacji badania osiągnięć szkolnych ucznia, która nie zamyka się na dialog, a nawet otwiera na komentarze, przedstawię w podsumowaniu mego wystąpienia.

Wracając do pytań/zadań w teście, które otwierają miejsce na takie odpowiedzi, jak np. wynik rachunku, wybór dystraktora, wskazanie itd., itp., chciałabym zwrócić uwagę na to, że one również profilują postawę nauczyciela sprawdzającego, badającego osiągnięcia ucznia. To jest profilowanie wartości wiedzy⁷. Nastawionego na kontrolę poprawności rachunkowej nauczyciela, profilującego jako najważniejszy wynik z obliczeń, uczeń może oszukiwać, odpisując liczbę od kolegi. W tym celu kontrolujący nauczyciele dzielą klasę na rzędy, grupy (jakby to były przedmioty do rozsądzenia, a nie ludzie, dzieci, którym nauczyciel ma pomóc!) i, zakładając, że uczeń zachowuje się nieuczciwie (a przecież można zrobić odwrotne założenie, prawda?), różnicuje treść zadań dla poszczególnych uczniów siedzących w sąsiadujących rzędach.

Przywołując za profesorem Leszkiem Korporowiczem⁸ teorię Jurgena Habermasa o trzech rodzajach wiedzy, pragnę pokazać, jak wielkie znaczenie dla diagnozowania osiągnięć szkolnych ma profilowanie rodzaju wiedzy. Jeśli skupimy się na wiedzy empiryczno-analitycznej specjalistów, a z takim postępowaniem mamy do czynienia, kiedy specjalista formułuje listę czynności do opanowania (wyuczenia się) przez ucznia, to w omawianych tu obu przykładowych narzędziach gratyfikowane będzie to, co było oczekiwane. Znow należałoby zadać pytanie: Co miało być (przez kogo było to akceptowane!) sprawdzane? Co

⁶ B. Lewandowska-Tomaszczyk, *Kognitywne schematy wyobrażeniowe i negatywność w języku naturalnym*, [w:] *Językoznawstwo kognitywne. Wybór tekstów*, Gdańsk 1998, s. 180.

⁷ L. Korporowicz, *Ewaluacja jako emancypacja*, [w:] K. Wenta (red.), op. cit., Szczecin 2001, s. 35–37.

⁸ Tamże.

rzeczywiście jest sprawdzane? Czego oczekuje diagnosta od diagnozowanego, a czego diagnozowany od diagnosty? Czy diagnozowany w ogóle ma prawo czegoś oczekiwać! Już użycie słowa *formuluje* pozwala na profilowanie takiego wyobrażenia sytuacji planowania i projektowania ewaluacji, która jest na zewnątrz, poza podmiotem badanym (uczniem), zaś *ewaluacja* wywołuje (w tych, dla których termin ten nie jest pustym terminem, a wywołuje wiedzę, doświadczenia zgoła inne aniżeli te wynikające z własnych szkolnych gestaltów) taki profil wyobrazeniowy sytuacji oceniania, w której wszyscy aktorzy sceny edukacyjnej negocjują. *Negocjacje* również wywołują wyobrażenie sobie konkretnej sytuacji, w której zachowanie się podmiotów względem siebie jest... Proponuję, aby Państwo spróbowali sobie wyprofilować znaczenie pojęcia nazywanego umownie w języku *negocjacją*... Można się pokusić o określenie prototypu *negocjacji* — opisanie takiego idealnego zachowania, które mogłoby być najlepszym reprezentantem, wzorem dla sytuacji nazywanych w języku słowem *negocjacja*. Każda konkretna sytuacja może teraz być na zasadzie rodzinnego podobieństwa (doszukiwania się cech podobieństwa) przyrównana i nazwana *negocjacją* i może być bliżej lub dalej od tej wyidealizowanej *negocjacji* — być do niej bardziej lub mniej podobna.

Jeśli zaś skupimy się na takim typie wiedzy, którą Habermas nazywa historyczno-hermeneutyczną, to — badając rzeczywiste doświadczenia dzieci, znaczenia przez nie autentycznie profilowane, z ich perspektywy, z ich punktu widzenia — owe prezentacje będą miały zgoła zróżnicowany charakter. Obok narracji w 3. osobie „ten koń zrobił...” pojawić się będzie mogła narracja w 1. osobie „(ja-koń) zrobiłem...”; obok powierzchni ogrodu (rozumianego jako przedstawiona na planie działka) pojawić się będzie mógł wynik obliczeń powierzchni trawnika (rozumianego jako synonim ogrodu, po którym biegają króliki). Przyjęcie postawy ewaluatora w sytuacji profilowania wiedzy hermeneutycznej oznacza konieczność ukazywania, jak tę wiedzę prezentują dzieci, bez wartościowania w kategoriach dobrze — źle. Tu diagnozowanie nie jest diagnozowaniem sensu stricto, a ukazywaniem, jak się sprawy mają. W takim podejściu każda realizacja dziecka jest równie ważna; niektóre ułożą się w grono znaczeń bliskich znaczeniu prototypowemu, zaś inne — w ciąg, łańcuch znaczeń jednostkowych ściślej lub luźniej powiązanych z prototypem. I tak nie można wykluczyć, że mogłyby rzeczywiście pojawić się rozwiązania tego typu: pod rysunkami zbiór z pozoru luźno wymienionych słów, które konkretnemu dziecku będą układać się w konkretną historię konika, albo w teście z królikami w tle obok pracy ucznia prezentującej liczbę oznaczającą rozmiar powierzchni, będzie można spotkać i pracę, w której na pytanie: „Jakie jest pole powierzchni trawnika, gdzie króliki mogą się bawić?” uczeń odpowie: „zielone i wilgotne”.

Trzeci Habermasowski rodzaj wiedzy swój dynamiczny charakter autorefleksyjny uzyskuje dzięki zderzaniu się tego, co jest rzeczywiste, z tym, co było ukryte i zostało odkryte, uwolnione, zdemaskowane. Tej wiedzy nauczyciel nawet nie potrzebuje, nie chce zbadać. Wystarczy, aby ona się ujawniła, dlatego musi ona być najpierw oświetlona, wywołana. Tę wiedzę niewłaściwie byłoby kontrolować — kontroler profilowany jest bowiem — jako ktoś wyżej postawiony — ważniejszy. Ta wiedza nie wymaga też rekonstrukcji obrazu rzeczywistych ludzkich doświadczeń, tj. zachowań bardziej typowych i mniej prototypowych — jednostkowych, gdzie rekonstruktor profilowany jest jako ktoś, kto zdaje sprawę z tego, jak

się rzeczy mają; sam stoi obok, tłumiąc swą podmiotowość ma jedynie pomóc rozwinąć się indywidualnościom innych ludzi. Wystarczy nie wzbraniać wiedzy o charakterze autorefleksyjnym istnieć w myślach, sercach i zachowaniach ludzi, byle pozwolić, pomóc się jej ujawnić. Tu ewaluator profilowany jest z perspektywy podmiotu uczestniczącego w demokratycznym dyskursie, dlatego też nie jest medium, bo wtedy profilowana byłaby jego bierna, uprzedmiotowiona postawa, a jest podmiotem — pełnopartnerskim współuczestnikiem współodpowiedzialnym za pojawienie się i ewentualne skutki działania tej wiedzy.

Dziś lekarze diagności przestrzegają przed stosowaniem niewłaściwych, tj. przestarzałych, nie funkcjonujących dla dobra człowieka-pacjenta narzędzi, przykładem mogą być stare aparaty do mammografii, które — zdaniem lekarzy radiologów — należałoby wycofać w ogóle z użycia i które lepiej zastąpić samobadaniem, bo, dając dużą dawkę napromieniowania, mogą wywołać raka. Jeśli więc szkoła ma sprzyjać rozwojowi dziecka, to też, wzorem lekarzy, którzy ślubują nade wszystko nie szkodzić, zachęcam do refleksji, a raczej autorefleksji, do stawiania pytań, słuchania i wspólnego poszukiwania rozwiązań.

Jak mogłoby to wyglądać w przypadku sprawdzianu czy egzaminu gimnazjalnego?

Może tak?...

Uczniowie biorący udział w badaniu, wykonując zadania, których istotę, cel, formę wcześniej zaaprobowali, mają do dyspozycji arkusz własnych spostrzeżeń, refleksji, jakie wywołuje sytuacja badania — treść zadań, kontekst sytuacyjny i indywidualne predyspozycje ucznia — i nanoszą na nim swe uwagi, które stają się, obok dowodów w postaci wykonanej bądź nie pracy ucznia, namiastką dialogu pomiędzy zewnętrzną komisją egzaminacyjną a uczniem. Komunikacja zakładająca dwustronność sprzyjać by mogła:

- rozładowywaniu emocji negatywnych;
- poprzez dzielenie się wiedzą bogaceniu się obu podmiotów (np. narzędzia opatrywane mogą być wyposażeniem, by uniknąć dyskomfortu ucznia wynikającego z zapomnienia, ze stresu, a w wypadku niewiedzy podanie z narzędziem wiedzy miałyby dodatkowo walor dydaktyczny, zaś informacja od ucznia ułatwiałaby niwelowanie nieporozumień wynikających z różnych profilowań i sprzyjałaby podnoszeniu jakości, a co za tym idzie — stopnia społecznej akceptacji dla zewnętrznych ocen i opinii);
- rozwojowi prospołecznych zachowań i otwartości, która dana jest przede wszystkim ludziom o predyspozycjach interpersonalnych (specyficzna dominanta wielorakiej inteligencji);
- i wreszcie rozwojowi poczucia podmiotowego traktowania, które, pozwalając człowiekowi profilować, a więc różnić i różnić się, co tak pięknie opisał filozof Martin Buber, daje mu też szansę na bycie razem ku radości i ku rozwojowi CZŁOWIECZENSTWA.

„Rozważam drzewo.

Mogę je postrzec jako obraz, sterczący w nawale światła słupek, albo tryskającą zieleni oblaną łagodnością srebrzystego błękitu.

Mogę je odczuwać jako ruch: tętniące żyły wychodzące z podtrzymującego i pracującego w górę rdzenia, ssanie korzeni, oddychanie liści, nieustanna wymiana z ziemią i powietrzem — i sam niepojęty wzrost.

Mogę tak zdecydowanie przezwyciężyć jego niepowtarzalność i uformowanie, że będę widział w nim już tylko wyraz praw, zgodnie z którymi ciągle przeciwstawność sił stale kończy się kompromisem, albo praw, podług których substancje mieszają się i rozdzielają.

Mogę to drzewo zniweczyć przez sprowadzenie do liczby, do czystego stosunku liczbowego, i w ten sposób uwiecznić.

Albo drzewo zostaje moim przedmiotem, ma swoje miejsce i swój czas, swoje właściwości. [...]

Nie muszę wcale rezygnować z któregoś ze sposobów rozważania. Nie ma niczego, od czego — chcąc zobaczyć — musiałbym abstrahować, ani wiedzy, którą musiałbym zapomnieć. Zawarte jest tu i nierozdzielnie związane wszystko: obraz i ruch, gatunek i egzemplarz, prawo i liczba.

Mieści się tam wszystko, co dotyczy drzewa: jego forma i mechanika, jego barwy i jego chemia, jego rozmowa z żywiołami i gwiazdami, a wszystko jako całość.⁹

Jeśli zgodzić się, że w praktyce ulega zatarciu granica między diagnozowaniem a ocenianiem (wartościowaniem) i że wyniki jednego sprawdzianu często decydują o ostatecznej ocenie, jaką otrzymuje uczeń za całoroczną, żeby nie powiedzieć wieloletnią pracę w szkole, to może warto zastanowić się, jak profilowana jest praca zewnętrznych komisji egzaminacyjnych przez samych ich pracowników, a jak profilują efekty działania tych komisji odbiorcy. Na ile owe profile są wspólne? Na ile gwarantują sobie podmiotowość oba podmioty? Jak każde z nich definiuje podmiotowość, to znaczy, co dla kogo znaczy, jak kto rozumie podmiotowość? I jeszcze jedno, co można zrobić, aby poprawić komunikację tej sytuacji komunikacyjnej, aby była ona motorem rozwoju wszystkich aktorów sceny edukacyjnej?

⁹ M. Buber, *O Ja i Ty*, [w:] *Filozofia dialogu*, Kraków 1991, s. 39–40.