

ZENON MÓL

Uniwersytet Szczeciński

## DIAGNOZA PEDAGOGICZNA – WSTĘPNE UWAGI

Kariera niektórych pojęć w naukach budzi niekiedy zdziwienie nie tyle swoją uniwersalnością, ile powszechną frekwencyjnością. Jeszcze nie tak dawno choćby w pedagogice pełno było takich określeń jak „algorytm”, „czynności”, „system” itd. Ta moda, powielanie, nadużywanie najczęściej nie prowadzi do upowszechnienia wiedzy o definiowanym zjawisku, lecz do wyrażenia snobizmu – także w świecie uprawiających naukę, bycia, jak to kiedyś się mówiło, *correct*. Przyczynia się do powstania naukowego stereotypu, słowa klucza, którym otwiera się prawie wszystko, ale w rzeczywistości wykreowanej przez tę modę, dla tej mody, w tożsamości z tą modą. Wydaje się, że taki los może czekać również pojęcia „kompetencje” i „diagnoza”. Wspominam o tym, gdyż sam poniższymi uwagami czynię tę perspektywę bardziej realną. Jednak zlekceważenie prób ożywienia języka pedagogiki, niechęć świeżego spojrzenia na rzeczywistość edukacyjną, zwłaszcza kiedy, przecież słusznie, jest ona krytykowana tak w aspekcie naukowym jak i codziennych doświadczeń każdego myślącego człowieka, rezygnacja z poszukiwania dróg prowadzących do lepszego kształtowania nowych pokoleń, byłoby zachowaniem nie tylko konformistycznym, oznaczałoby zgodę na zło, prowadziło do konstatacji, że ludzie nie mogą być lepsi, a przynajmniej, że oświata nie może im w tym pomóc.

Diagnoza w procesie edukacyjnym istniała zawsze, niezależnie od stopnia uświadomienia sobie jej obecności. Jednak brak refleksji diagnostycznej zubaża możliwości oddziaływania na wychowanków, tworzy prekluzyjne granice sku-

teczności pracy nauczycielskiej. Jeżeli diagnoza edukacyjna – rozumiana jako „rozpoznanie biegu uczenia się (...) które stara się wykryć, jakie warunki uczenia się wpływają na przebieg i wyniki uczenia się, a jego celem jest w tym zakresie uświadomienie uczniom i nauczycielom odpowiednich zależności po to, by skuteczniej szukać drogi do spełnienia wymagań programowych”<sup>1</sup> – była immanentną cechą działalności nauczycieli, to co się takiego stało, że w różnych krajach, a w tej chwili również w Polsce, zaczyna ona nabierać walorów konieczności, nowoczesności, wręcz niezbędności. Otóż, z chwilą kiedy postulat powszechności i obowiązkowości kształcenia stał się częścią realizowanej polityki społecznej państwa (XIX w.), ujawniła się konieczność co najmniej względnej standaryzacji nowego obszaru aktywności człowieka. Jako paliatywny środek, ale jednocześnie naturalny dla ówczesnych mało demokratycznych lub wręcz autorytarnych systemów władzy, zastosowano narzucanie systemowi oświatowemu tego wszystkiego, co tę władzę konstytuuje, a więc strukturę organizacyjną, cele, treści, formy, metody. Ten gorset, zwany często narodowym systemem oświatowo-wychowawczym, spełniał zasadnicze postulaty i oczekiwania ośrodków władzy: dawał gwarancje kontroli, niekiedy quasi-postępowego przebiegu procesów edukacyjnych.

Demokratyzacja jednych państw oraz zróżnicowanie kulturowe w innych krajach zaczęło się wyrażać również w obszarach oświatowych, co doprowadziło do konfliktu między autonomizacją oświaty na poziomie systemu, często wyrażaną emancypacją nawet poszczególnych szkół, a dążeniem biurokracji państwowej do kreowania i kontrolowania tego systemu i konkretnych placówek. Tam, gdzie tradycja władzy scentralizowanej ma historyczne korzenie, coraz wyraźniejsza niekoherentność systemu oświaty z innymi wielkimi systemami państwa zaczęła się rozmijać z oczekiwaniami pewnej jednolitości, formułowanej zarówno przez sam system oświatowy, zwłaszcza na poziomie szkół wyższych i średnich, jak i świat cywilizacji technicznej i informatycznej. Mówiąc w dużym skrócie: oświata nie spełniała postulatu może nie globalnej, ale narodowej wioski. Temu zapotrzebowaniu próbuje sprostać **diagnoza oświatowa**. Jest to jedno rozumienie pojęcia diagnoza. W tym ujęciu oznacza ona

---

<sup>1</sup> B. Niemierko: *Diagnostyka edukacyjna. Cele, metody i szanse rozwoju*. W: *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*. Red. B. Niemierko, B. Machowska. Lublin 1999, s. 16.

rozpoznanie funkcjonowania systemu oświatowego zarówno w aspekcie realizacji jak i modelowania. Przed tak rozumianą diagnozą stawia się zadania rozpoznania warunków umożliwiających względnie jednolitą organizację tego systemu na każdym szczeblu struktury, warunków zapewniających realizację narzuconych podstawowych celów i zadań, warunków gwarantujących skuteczną biurokratyczną kontrolę funkcjonowania systemu oświatowego, zarówno państwowo-samorządowego jaki i społecznego, prywatnego czy kongregacyjnego.

Głównym zadaniem takiej diagnozy wydaje się być realizacja zasadniczych celów biurokracji oświatowej, by nie rzec, tworzenie uzasadnienia dla jej istnienia. Aczkolwiek postulat likwidacji tej biurokracji wydaje się nie tyle utopijny, ile wręcz szkodliwy, to jednak monopolizacja przez nią diagnozy oświatowej prowadzi do jej instrumentalizacji i w konsekwencji do zubożenia lub przeciwstawiania się obywateli szkole i całemu systemowi oświatowemu. Przykłady protestów rodziców wywołane restrukturyzacją szkolnictwa w naszym kraju jednoznacznie ujawniają niedostatki diagnozy oświatowej zarówno w jej przebiegu, wyciąganych wnioskach, przeprowadzanych działaniach jak i samej koncepcji diagnozy, w której niekiedy pomijano tak ważne ogniwa systemu oświaty jak: rodzice i ich dzieci (piszę dzieci, gdyż sformułowana diagnoza starała się uwzględnić rolę uczniów). Wzory diagnozowania oświatowego, w którym partycypują rodzice, można znaleźć w innych krajach, choćby w USA.

Zakres udziału i rolę rodziców w diagnozie oświatowej oddaje funkcja wykazująca zależność między jakością i proporcją udziału rodziców a poziomem organizacji systemu oświatowego. Partycypacja rodziców w diagnozie powinna wzrastać odpowiednio do „konkretyzacji” elementu systemu oświatowego. Elementy tego systemu powielają organizację administracji państwowej i samorządowej. Na szczeblu podstawowym, czyli konkretnej placówki oświatowej, udział rodziców byłby najliczniejszy, może nawet z głosem decydującym(?) w zakresie praktycznych wniosków.

**Diagnoza pedeutologiczna** to drugie rozumienie pojęcia diagnoza w edukacji. Może ona być interpretowana jako diagnozowanie nauczyciela i jako diagnozowanie przez nauczyciela. Jedno i drugie ujęcie tworzy całość, gdyż bez właściwie zdiagnozowanego nauczyciela diagnozowanie przez tegoż nauczyciela jest liczeniem na szczęśliwy zbieg okoliczności w pracy pedagogicznej.

Diagnozowanie nauczyciela powinno obejmować przede wszystkim proces wyposażania studentów, a także czynnych, rozwijających się nauczycieli w odpowiednie kompetencje. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że „diagnostyka powinna być obecna we wszystkich programach zawodowego kształcenia nauczycieli”<sup>2</sup>. Podstawową formą kształcenia i doksztalcania studentów i nauczycieli powinna być szeroko rozumiana praktyka, która umożliwi nabywanie sprawności diagnostycznych i jednocześnie pozwala je weryfikować<sup>3</sup>. Wstępne diagnozowanie studentów podejmujących decyzje wejścia na ścieżkę pedagogiczną powinno stwierdzać nieobecność patologicznych cech osobowościowych oraz predyspozycje w zakresie właściwego poziomu samoakceptacji, samooceny i empatii. Pozwoliłoby to na wyeliminowanie już w początkowej fazie tych nielicznych, którzy z chwilą podjęcia pracy pedagogicznej z powodów osobowościowych stają się przyczyną tragedii niektórych uczniów i nie w pełni optymalnego rozwoju pozostałych wychowanków (w slangu uczniowskim określa się takiego nauczyciela jako „drań”, „kat”, „psychol”, „potwór”).

W pełni należy się zgodzić ze stwierdzeniem, że przygotowanie do diagnostyki jako fundamentu kompetencji nauczycielskich należy wpleść w cały proces kształcenia nauczyciela, a nie koncentrować się na jednorazowym działaniu dydaktycznym, ujętym w osobny przedmiot<sup>4</sup>. Scalającą rolę w nabywaniu tych kompetencji powinna pełnić praktyka pedagogiczna we wszystkich jej formach i aspektach. Jest rzeczą oczywistą, że musi ona doprowadzić do wyposażenia przyszłych nauczycieli w odpowiednie instrumentarium i wiedzę fachową umożliwiającą dokonywanie właściwych diagnoz uczniów. Niezbędne wydaje się również przygotowanie studentów do autoanalizy psychologicznej w kontekście działań diagnostycznych. W przeciwieństwie do działań diagnostycznych w medycynie (skąd wywodzi się idea diagnozy pedagogicznej) w szkole nie występuje układ, którego jeden człon stanowi obiektywny, choć ograniczony swoją sprawnością, diagnosta (lekarz, w szkole nauczyciel) a drugim elementem jest diagnozowany obiekt (pacjent, uczeń). Obiektywizm na-

<sup>2</sup> K. Konarzewski: *Komu jest potrzebna diagnostyka oświatowa*. W: *Diagnoza edukacyjna...*, s. 33.

<sup>3</sup> Z. Mól: *Praktyki w kształceniu nauczycieli*. W: *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*. Red. K. Went. Szczecin 2000.

<sup>4</sup> K. Konarzewski: *op.cit.*, s. 33.

uczyciela – a tym samym obiektywizm, trafność, rzetelność, skuteczność diagnozy – jest obiektywizmem niepowtarzalnej jego osobowości i aktualnych losowych zdarzeń, w których uczestniczy. W przypadku każdej diagnozy ucznia nie otrzymujemy odpowiedzi na pytania: jak jest, dlaczego tak jest, co należy uczynić, by zmienić ten stan rzeczy, lecz odpowiedzi na te pytania są ujęte w naturalną aberrację, spowodowane względnie trwałymi i epizodycznymi właściwościami osobowości nauczyciela. Nie chodzi tu o to, by w przygotowaniu studentów do diagnozowania dążyć do wyeliminowania tej skazy indywidualizmu czy choćby jej ograniczenia, lecz o to, by nabywanie sprawności diagnostycznych wiązało się z wykorzystaniem niepowtarzalnych własnych cechy osobowościowych. Tak więc odpowiednio przygotowany do diagnozy nauczyciel to człowiek znający samego siebie i potrafiący korzystać z tej wiedzy w pracy zawodowej, w tym również w diagnozowaniu uczniów. Takie spojrzenie pozwala nieco ostudzić nadmierny optymizm, wynikający z przesadnych oczekiwań wobec idei diagnozowania edukacyjnego, że ta dostarczy każdemu nauczycielowi uniwersalnych, nowoczesnych, obiektywnych i skutecznych narzędzi do usprawnienia pracy dydaktycznej i wychowawczej. W pełni przekonujące wydaje się stwierdzenie: „nauczyciele, jak ludzie w ogóle, dążą do redukcji obciążenia poznawczego przez kategoryzowanie uczniów, a potem z żelaznego repertuaru stereotypów pedagogicznych dośpiwiają sobie wielkie nadzieje wobec jednych, a złe przeczucia wobec innych”<sup>5</sup>. Otóż, nie do wyeliminowania wydaje się to kategoryzowanie, wobec czego nauczyciel musi mieć świadomość, że jest ono konstytuowane przez niepowtarzalną jego osobowość i staje się wówczas działaniem właściwym, gdy wywodzi się z „miłości dusz”, jak to określił Jan Władysław Dawid.

Osoby przeprowadzające diagnozę powinny charakteryzować się rozległymi kompetencjami w zakresie metodologii badawczej oraz technik analizy danych, a także umiejętnościami rozumienia społecznego kontekstu swego działania oraz nawiązywania właściwych stosunków z człowiekiem i grupą<sup>6</sup>. Strukturą scalającą powinna być świadomość osobowościowej zależności przebiegu,

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 36.

<sup>6</sup> D. Nevo: *Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury*. W: *Ewaluacja w edukacji*. Red. L. Korporowicz. Warszawa 1997, s. 62–63.

opisu, wniosków i działania diagnostycznego, a nie logika edukacyjnego determinizmu.

Diagnozą procesową można określić tradycyjne (trzecie) rozumienie diagnozy edukacyjnej. Wiązą się z nią cele praktyczne: dostarczenie uczniowi i nauczycielowi informacji wyjaśniającej przebieg i wyniki uczenia się oraz podnoszenie trafności uczenia się; oraz cele naukowe: poznanie zależności między kontekstem, wejściem i działaniami a wynikami kształcenia w różnych systemach dydaktycznych i poznanie wpływu postaw uczestników procesów pedagogicznych wobec tych procesów na przebieg procesu<sup>7</sup>. Ścisłe ograniczenie się do tak rozumianej diagnozy prowadzi do niebezpiecznego rozdzielania, a właściwie utwierdzenia tradycyjnej dyferencjacji dydaktyki i wychowania. Diagnoza procesowa, jakkolwiek będzie werbalizować czynności dydaktyczne, powinna jednak prowadzić także do wniosków wychowawczych. Nade wszystko diagnozie nie tylko humanistyczny wymiar, ale będzie kardynalnym warunkiem skuteczności działania wynikającego z przeprowadzonego rozpoznania.

Diagnoza ucznia – ta dydaktyczna i psychologiczna – pozwala ujrzeć pewną specyfikę tego procesu. Medyczny rodowód tego pojęcia sugeruje rozpoznania choroby na podstawie jej objawów. Ten tok działania nie w pełni jest adekwatny do uwarunkowań występujących w szkole, gdzie nie zakłada się oczekiwań na wystąpienie niepożądanego stanu (choroby), który należy rozpoznać. Medycyna, przynajmniej ujmowana tradycyjnie, to nauka i sztuka o zachowaniu zdrowia, leczeniu chorych i profilaktyce. Pedagogika jest nauką o kreowaniu osobowości. Internalizacja, profilaktyka pedagogiczna, usuwanie niepowodzeń są wtórne, choć równie istotne, wobec prób kreowania pożądanej osobowości wychowanka. Podstawowym celem diagnozy pedagogicznej powinno być zatem rozpoznanie procesu edukacyjnego w aspekcie jego pełnej, właściwej realizacji, a nie tylko usuwanie zaistniałych nieprawidłowości. Koniecznym warunkiem diagnozy procesowej nie może być zaistnienie stanu niepożądanego, nieprawidłowości, trudności dydaktycznej. Jest ona (diagnoza) atrybutem procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Następny problem to interpretacja pojęć prawidłowość, norma, stan pożądany w edukacji. Probabilistyczny charakter celów edukacyjnych sprawia, że

<sup>7</sup> B. Niemierko: *op.cit.*, s. 27.

w każdym fragmencie działania edukacyjnego występuje zjawisko dysonansu działaniowego, rozbieżności między oczekiwanym efektem a aktualnym wynikiem. Sprawia to, że edukacja procesowa jest naturalna, nieodłączna dla czynności edukacyjnych, jak zaznaczyłem wcześniej, jest jej atrybutem, nieobecność zaś nie jest atrofią, lecz wyrazem braku wrażliwości, umiejętności lub nieetycznego zaniechania działań diagnostycznych.

Przedstawienia wymaga jeszcze jeden aspekt: diagnozowanie przez ucznia, a raczej przygotowywanie do diagnozowania uczniowskiego jako jeszcze jeden rezultat, a może cel diagnozy procesowej. Jeżeli diagnozowanie ogólnie jest rozpoznaniem w celu poprawy, doskonalenia, to bierna rola ucznia w tym procesie czyni go nie tylko obiektem działania, niejako ubezwłasnowolnia, lecz w każdym przypadku wpływa na jakość diagnozowania i obniża skuteczność działań podjętych w wyniku diagnozy. Czynna rola ucznia w diagnozowaniu procesowym powinna ukształtować jego dyspozycje autodiagnostyczne, które są ważnym składnikiem procesu samokształcenia. Powinno to osłabić powszechną uczniowską percepcję procesu dydaktycznego jako konfliktu między wolnością młodego człowieka a przymusem, który personifikuje nauczyciel.

Biorąc pod uwagę systematyczność diagnozowania, można wyodrębnić **diagnozę uczestniczącą**, czyli świadome rozpoznawanie uwarunkowań aktualnie realizowanego procesu edukacyjnego. Jest ona immanentną właściwością czynności edukacyjnych nauczyciela niezależnie od celów, treści, metod, form tego działania. Stanowi podstawę do planowania działań edukacyjnych.

**Diagnoza korygująca** charakterystyczna byłaby dla przypadku wystąpienia niepowodzenia lub nietypowych trudności szkolnych. Byłaby nastawiona na rozpoznanie uwarunkowań i zależności decydujących o niepożądanym efekcie. Podejmowana byłaby wówczas, gdy diagnoza uczestnicząca nie da dostatecznych podstaw do rozpoznania i usunięcia zaistniałych niepowodzeń. Wymagałby dodatkowych narzędzi diagnostycznych, rozszerzenia obszaru diagnozy.

**Diagnoza prognostyczna** byłaby podejmowana wówczas, gdyby przewidywano zmianę edukacyjną i należałoby rozpoznać warunki umożliwiające jej skuteczne wprowadzenie. Wprowadzenie każdej innowacji edukacyjnej (program autorski, szkoły eksperymentalne, reformy oświatowe) powinno być poprzedzone właśnie taką diagnozą. O ile diagnoza uczestnicząca, a także czę-

ściowo korygująca, charakteryzowałyby się stosowaniem względnie stałych algorytmów badawczych i typowych narzędzi, o tyle diagnoza prognostyczna w każdym konkretnym przypadku wymagałaby zaprojektowania właściwego postępowania badawczego i skonstruowania odpowiednich narzędzi.

Diagnoza edukacyjna nie jest odkryciem nieznanego obszaru praktyki dydaktycznej, lecz jedną z prób redefinicji fragmentu społecznej działalności, którą opisuje pedagogika. Nie można więc „upakować” diagnozę edukacyjną w praktykę i teorię pedagogiczną obok kontroli, oceny, samokształcenia i innych pojęć. Niezbędna jest nowa pedagogika lub raczej nowe spojrzenie na pedagogikę, które na fundamentach dotychczasowych konstatacji teoretycznych i osiągnięć praktycznych podejmie próbę holistycznego ujęcia najistotniejszych zjawisk edukacyjnych, afirmując zarówno ucznia jak i nauczyciela.