UNIWERSYTET SZCZECIŃSKI

NR 58 MATERIAŁY * KONFERENCJE 2000

WIESŁAWA KUBIAK
Uniwersytet Szczeciński

DZIAŁANIE EDUKACYJNE PRZEDMIOTEM EWALUACJI PEDAGOGICZNEJ

Społeczeństwo składa się z działających ludzi,
życie zaś społeczne z ich działań
H. Blumer (1984)

1. Istotą ewaluacji jest systematyczne zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działań, jej celem zaś ulepszanie tych działań lub podejmowanie decyzji o ich wprowadzeniu [Niemierko, 1996]. Takie ogólne i szerokie jej traktowanie sprawia, że w praktyce społecznej możemy ją dostrzec (lub lokować) wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z potrzebą doskonalenia otaczającej nas rzeczywistości lub dopiero jej tworzenia. Jedną z dziedzin tej rzeczywistości, w której ewaluacja jest głęboko zakorzeniona, jest edukacja. Owo zakorzenienie wynika z samej istoty tej formy ludzkiej ekspresji, związanej przecież z kształtowaniem się ludzkiego charakteru. Edukacja – jak wiadomo – w swoim łacińskim rdzeniu oznacza wyprowadzanie (*educare* – wychowywać, od *ex duco* – wyprowadzam). Wychowanie jest więc wyprowadzaniem rozwijającej się jednostki ze stanu natury do jej kulturalnego stanu człowieczeństwa, czyli od stanu niższego do stanu wyższego [Kunowski, 1981]. Do truizmu pedagogicznego należy zatem twierdzenie, że edukacja to nie stan, lecz

dokonujący się proces, który ciągle się wydarza w swej ciągłości i zmienności; to ruch, którego źródłem są wychowankowie i ich wychowawcy. Owa zmienność sprawia, że osoby zaangażowane w proces edukacyjny na bieżąco stawiają sobie pytania o adekwatność podejmowanych działań do potrzeb i zakładanych oraz osiąganych efektów socjalizacyjnych. Oczywiście, zarówno procesualny charakter rozwoju człowieka jak i wieloaspektowa, wielopoziomowa oraz wielozakresowa struktura wychowania powoduje zróżnicowanie pól ewaluatywnych. Polaryzowanie przestrzeni ewaluatywnych, tak w ich wymiarze merytorycznym jak metodycznym, może się dokonywać w zależności od zakładanych funkcji ewaluacji, identyfikowania jej podmiotu, określania rodzaju i zakresu gromadzonych informacji, precyzowania kryteriów ocen, wyznaczania standardów oczekiwanych stanów rzeczy, wyboru metod diagnozowania czy decydowania o sposobach wykorzystania uzyskiwanych wyników [Korporowicz, 1997][1]. Wszakże, niezależnie od tego, jaki problem skoncentruje uwagę ewaluatora oraz jakie mu zostaną nadane wymiary co do zakresu i głębi, strukturalizowanie wartościującej diagnozy pedagogicznej zawsze będzie się łączyło, w sposób mniej czy bardziej uświadamiany, z ontologicznymi założeniami o istocie penetrowanej rzeczywistości. Nie jest bowiem obojętne dla działalności pedagogicznej (w jej rozpoznaniu i doskonaleniu), które czynniki i jakie mechanizmy uznamy za strukturotwórcze dla niej. To właśnie przyjmowane przez praktyków „ideologie wychowania" wyznaczają definiowane przez nich cele, treści i metody kształcenia i wychowania, a w rezultacie ustalają podstawy współczesnej polityki edukacyjnej tak w jej formalnym wymiarze (reformy edukacyjne) jak i w jej codziennym trwaniu (systemy czy klimaty wychowawcze).

Ostatnio w naukach o człowieku coraz powszechniejsze stają się poglądy, które w swojej ontologicznej warstwie traktują człowieka jako jednostkę twórczo przetwarzającą i opanowującą wewnętrzną i zewnętrzną rzeczywistość, podstawą zaś jego związku ze środowiskiem czynią kontekstualno-interakcyjny wzorzec [Hurrelmann, 1994]. Humanistyczny nurt refleksji naukowej, zacierający ostrość dychotomiczną między tym co indywidualne i tym co społeczne,

[1] Dylematy i wyzwania ewaluacji w kontekście teoretycznym i praktycznym szeroko przedstawione zostały w pracy *Ewaluacja w edukacji...*

zaowocował w pedagogice uznaniem komunikacji społecznej za podstawowy nośnik edukacyjnej rzeczywistości. Interakcja edukacyjna staje się coraz częściej płaszczyzną poszukiwania i postulatem doskonalenia relacji wychowawczych, dialog zaś urasta do niezastąpionego modelu kształtowania stosunków między stronami procesu edukacyjnego [Rutkowiak, 1992]. Ten pożądany model traktowania wychowawczych stosunków domaga się wszakże, jak sądzę, szczegółowego odsłonięcia struktury interakcji. Skoro interakcja w ścisłym jej znaczeniu (*inter* – między, *actio* – działanie) oznacza działanie społeczne zachodzące między osobami i grupami osób, w którym są one dla siebie przedmiotami działania, przeto należy zdawać sobie sprawę z owego złożonego procesu, któremu przypisuje się „siłę socjalizacyjną". Ów fenomen generujących i moderujących właściwości ludzkiej aktywności wyjaśnia **teoria działania społecznego**[2]. Choć teoria ta w socjologii humanistycznej jest szeroko rozwijana, w pedagogice pozostaje na obrzeżach myśli edukacyjnej. Sięgnięciu po nią towarzyszy mi przekonanie, że oparcie się na teorii działania społecznego najlepiej może służyć kształtowaniu optymalnego modelu ewaluacji pedagogicznej, to znaczy takiego, który daje możliwość zespalania w jednej diagnozie procesu badanego zjawiska, jego kontekstowego uwikłania, i etapowych oraz końcowych efektów.

2. Podstawowe założenie teorii działania społecznego sprowadza się do oczywistej zdawałoby się tezy i potocznego niemal przekonania, że rozwój człowieka dokonuje się w kontaktach z innymi ludźmi. Tym, co ów kontakt pozwala rozpocząć i podtrzymać, jest czynność [Znaniecki, 1988, s. 82][3]. Istotą czynności społecznej jest to, że jej przedmiotem są inne indywidua i grupy społeczne, będące dla autora czynności wartością społeczną. Przeto człowiek jako istota świadoma i aktywna jest jednocześnie podmiotem działającym (tak-

[2] Pojęcie „działania" tak jak każde pojęcie jest uwikłane w różne konteksty teoretyczne, co skutkuje akcentowaniem różnych jego cech jako konstytutywnych. Dla jasności więc podaję, że w swoich rozważaniach odwołuję się do jego modelu interpretatywnego rozwijanego w nurcie tzw. socjologii humanistycznej [Znaniecki, 1988].

[3] Czynność jest zjawiskiem empirycznym w tym sensie, że jest doświadczana poprzez jej wykonanie. Owo wykonanie może mieć charakter myślowy (ma wówczas profil przebiegu idealnego) bądź praktyczny (wywołuje wówczas skutki realne).

że w odniesieniu do samego siebie) i przedmiotem działań innych. Związek, jaki zachodzi pomiędzy poszczególnymi czynnościami a poszczególnymi wartościami, zawsze ma miejsce w konkretnych układach społecznych, tworząc zjawiska społeczne. Każdy układ społeczny (zwany też stosunkiem społecznym) w swej najprostszej postaci wyraża się kombinacją dwu serii dynamicznych czynów społecznych dwu jednostek lub grup. Oznacza to, że mamy w nim do czynienia ze współrzędnym uprzedmiotowieniem obu członków stosunku społecznego, czyli faktycznym wzajemnym oddziaływaniem jednostek lub grup [Znaniecki, 1988, s. 281]. Właśnie w naprzemiennym byciu jednostki, z jednej strony – wartością społeczną, z drugiej – systemem czynności społecznych, upatruje się funkcji regulatywnej, a także racji bytu zjawisk społecznych. Cechą charakterystyczną zjawisk społecznych jest właśnie to, jak podkreśla F. Znaniecki [1998, s. 278], „że w doświadczeniu i działaniu istot świadomych czynności społeczne i wartości społeczne są nierozerwalnie ze sobą połączone związkami dynamicznymi, że obiektywizując czynności społeczne, świadomość konkretnych osobowości ludzkich, nie tylko łączy się logicznie z innymi czynnościami, ale również pojmuje je jako realnie powiązane z innymi wartościami w systemie przedmiotowym, lecz również jako uwarunkowane w pewien sposób przez czynności społeczne tego samego mieszanego układu". Zrozumienie mechanizmu zachodzenia i trwania, a także zmiany określonego zjawiska społecznego wymaga wszakże zajrzenia do jeszcze głębszej jego warstwy, kryjącej się pod wspólnym parasolem działania połączonego. Należy mianowicie zauważyć, że działanie połączone mające charakter związku, cechuje jednocześnie rozdzielenie linii działań jego uczestników. Znaczy to, że czynności podmiotów odnoszą się do wspólnych form działania, wynikających z co najmniej dwóch obowiązków w stosunku społecznym, nie zaś do wspólnego czy jednakowego zachowania. Będąc przeto osobnymi i różnymi działaniami dwojga ludzi, z których każde jest kierowane innym zamiarem, wzajemne czynności muszą być obustronnie dostosowywane do linii działań partnera [Blumer, 1975, s. 77]. Owo dostosowywanie dokonuje się w wyniku nieprzerwanych i nieustannych procesów myślowych, składających się z interpretowania, nadawania znaczeń i definiowania sytuacji [Mead, 1975]. Wygląda to w ten sposób, że zachowanie partnera interakcji zanim stanie się bodźcem do podjęcia aktywności, zostaje poddane interpretacji. Interpretowanie cudzego zachowania jest zaś nadawa-

niem jemu i sytuacji, w której ono zachodzi, określonego znaczenia. Nadanie czemuś znaczenia polega zaś na wydobyciu, wyodrębnieniu tego czegoś z kontekstu. Ponieważ istotę i znaczenie przedmiotu, na który jednostka kieruje swoją aktywność, wydobywa właśnie ona sama, przeto i w skład sytuacji wchodzą te części i aspekty otoczenia, które coś znaczą dla działającego w określonym czasie i miejscu. Sytuacja nie jest zatem odzwierciedleniem warunków obiektywnych, lecz jest taka, jak ją definiują jej uczestnicy. To właśnie zmieniająca się definicja sytuacji sprawia, że pewne cechy działania pojawiają się lub nie w trakcie jego trwania. Działanie jest więc połączone samoistnym procesem twórczym, w którym jej podmioty wytyczają drogi swojego postępowania poprzez uchwycenie, przekształcanie i/lub dostosowywanie własnych zamiarów, pragnień, uczuć, oczekiwań i postaw [Ziółkowski 1981; Krzemiński 1986; Hałas 1987].

Zarysowany pokrótce interakcyjny model działania społecznego miał nam uświadomić, że edukacja jako pewien typ zjawiska społecznego podlega tym samym mechanizmom, które wytwarzają ogólną rzeczywistość społeczną. Jeśli tak, to wgląd w interakcję nauczycielsko-uczniowską (na przykład, przy zawężeniu edukacji do jej szkolnego charakteru) staje się najbardziej pożądany w odkrywaniu realnie zachodzących procesów edukacyjnych. Pozwala bowiem w jednej diagnozie uchwycić przebieg interesującego nas zjawiska z jego uwarunkowaniami i wynikami. Taki zaś model praktyki ewaluatywnej, który ujmuje te trzy etapy każdego realizowanego zamierzenia we wzajemnym sprzężeniu, traktuje się w odnośnych teoretycznych rozważaniach jako typ najpełniejszy i wysoce pożądany [Niemierko, 1996]. Jednocześnie jest on uważany za najtrudniejszy. Trudność owa jest powodowana tym, że interakcja edukacyjna jest w zasadzie zakryta przed zewnętrznym wobec niej okiem obserwatora. Aby rozpoznać tę przestrzeń, pełną przecież znaków, sensów i znaczeń, trzeba partycypować w jej strukturze. Najbardziej kompetentną przeto osobą, mogącą uchwycić konstytuującą się rzeczywistość szkolną w jej niedualistycznym wymiarze – jest sam nauczyciel. Jest on też tą osobą, która będąc bezpośrednio odpowiedzialną za efekty pracy z uczniem, sam jest zainteresowany wprowadzaniem zmian we własnej praktyce. Oczywiście, aby nauczyciel mógł być sam dla siebie ewaluatorem, oprócz wiedzy o wychowaniu (w tym o strukturze interakcji pedagogicznej) potrzebna jest mu krytyczna refleksja nad własną działal-

nością i twórcze podejście do zawodu. Jak wiadomo, literatura pedeutologiczna zwraca uwagę na to, iż nauczyciel powinien być takim refleksyjnym praktykiem łączącym proces poznania z procesem działania [Czerepaniak-Walczak, 1997]. Wiązanie diagnozowania (ze świadomością podstaw własnej pracy) z działalnością nastawioną na jej modyfikację czyni z ewaluacji pedagogicznej jej odmianę o charakterze uczestniczącym i kształtującym zarazem, czyli ewaluację nazywaną czasami naturalistyczną [Simons, 1997]. Przydatności ewaluacji naturalistycznej upatruje się w „jej dążeniu do zrozumienia rzeczy w ich naturalnej postaci, rzeczywistości społecznej i tego, jak widzą ją ludzie, których percepcji nie deformują formalne metody pomiaru lub zawczasu obmyślane pytania; w usiłowaniu możliwie dokładnego odzwierciedlania ludzkich uczuć i ludzkiej wiedzy, biorąc pod uwagę to, jak ludzie świat postrzegają i przeżywają, to, co o nim myślą, i to, co stanowi przedmiot ich troski" [*ibidem*, s. 40]. Przyjęcie założenia, że edukacyjny sens ewaluacji polega na zrozumieniu natury obejmowanego nią zjawiska, wiąże się z przekonaniem, iż działalność modyfikująca jest wówczas skuteczna, gdy zostaje skierowana na strukturotwórcze właściwości zmienianej rzeczywistości. One zaś, jak próbowałam to podkreślać, kryją się w stosunkach społecznych, które wyznaczają wszelkie procesy wychowawcze (w szerokim ujmowaniu wychowania).

3. Proponowane ujęcie ewaluacji pedagogicznej w kontekście założeń teorii działania społecznego to jedynie ogólne ramy, gotowe do wypełnienia konkretną treścią odnoszoną do konkretnych problemów związanych z różnymi aspektami socjalizacji. Czy i w jakim zakresie podejmowane są w praktyce edukacyjnej działania ewaluacyjne oparte na powyższej teorii – to pytanie, na które jest trudno odpowiedzieć. Nauczyciele praktycy nie werbalizują zazwyczaj na piśmie doświadczeń z doskonalenia własnej pracy, badania empiryczne zaś, na ogół, nie odzwierciedlają refleksji nad codziennością edukacyjną, tak jak ona się toczy z dnia na dzień, godzina po godzinie, minuta po minucie. Eksperymenty pedagogiczne zaś, podejmowane w ramach badań naukowych, mają charakter incydentalny wobec nieustannie trwającego procesu edukacyjnego i także nie są w stanie uchwycić wszystkich zmiennych, jakie biorą udział w tym złożonym procederze. Ponadto, w badaniach eksploracyjnych nad prak-

tyką szkolną obserwuje się oddzielne zazwyczaj traktowanie nauczyciela i ucznia jako przedmiotów poznania naukowego. Wydaje mi się uzasadnione podzielenie się w tym miejscu kilkoma uwagami odnośnie do ewaluatywności procesu kształcenia twórczego w szkole wyższej[4]. Zadanie to, jak sądzę, jest o tyle sensowne, że ten pożądany, z punktu widzenia teleologii wychowania model kształcenia, szeroko opisywany i uzasadniany w teoretycznych rozważaniach, nie znajduje, jak dotąd, swojej empirycznej egzemplifikacji. Przede wszystkim nie znamy odpowiedzi na pytanie, jak wygląda praktyka życia szkolnego w sytuacji, gdy nauczyciel optuje za tym kreatywnym wzorcem edukacji i organizuje proces kształcenia według zasad leżących u jego podstaw. Czy jego kompetencje są wystarczającym czynnikiem do tego, by realizować formułę prospektywnego i innowacyjnego uczenia się, tak by służyło ono kształtowaniu samodzielnego myślenia, swobodnemu, acz odpowiedzialnemu podejmowaniu decyzji, otwartemu wyrażeniu własnych myśli i uczuć, nabywaniu umiejętności samokształceniowych pozwalających na eksplorację, przekształcanie i wartościowanie napływających w trakcie kształcenia informacji itd. Jaki zaś jest faktyczny udział studenta w tym kreatywnym wzorcu edukacji, w którym przypisuje mu się autorstwo we własnym rozwoju, w tworzeniu swojej tożsamości w jedności i integralności intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej.

Z moich doświadczeń nauczyciela akademickiego wynika, że oparcie procesu kształcenia na jego twórczym modelu nie jest ani proste, ani łatwe, ani (czasami) przyjemne, a w niektórych przypadkach nawet możliwe[5]. Ciągłe zmaganie się z oporem „materii", utrudniającym ten pożądany z punktu widzenia celów wychowania model kształcenia, sprawiło, że razem ze studentami zaczęliśmy identyfikować trudności, które stawały na drodze do twórczego studiowania. Owe trudności i perypetie z ich pokonywaniem towarzyszyły nam przez cały cykl kształcenia programowego. Przy tym, w miarę upływu czasu, nasilały się one lub malały, a także przekształcały lub powstawały nowe. Pewnych

[4] W zależności od akcentowanych funkcji edukacji określa się ją różnym mianem. Mówi się, na przykład, o edukacji autokreacyjnej, aksjologicznej, transformatywnej, otwartej, dialogowej.

[5] Sięgam do doświadczeń, jakie towarzyszyły mnie i studentom II roku kierunków pedagogicznych (pedagogika rewalidacyjna, wczesnoszkolna i opiekuńcza) uczestniczących w jednosemestralnym kursie socjologii edukacji w trybie kształcenia uniwersyteckiego.

czynników, które nie sprzyjały poznawczej otwartości, nie udało się pozbyć w ogóle. Pamiętając o tym, że zróżnicowanie w doświadczaniu roli studenta dokonywało się w bezustannej wymianie informacji (patrz: struktura działania połączonego) między mną jako nauczycielem ukierunkowującym proces kształcenia (także modyfikującym swoją rolę zawodową) a studentem organizującym własną pracę, warto wskazać na czynnik, który znacząco ową interakcję wyznaczał i regulował. Tym czynnikiem, występującym w biografii większości studentów, był brak doświadczenia pozwalającego na bezkolizyjne kontynuowanie aktywności intelektualnej, która rozwijałaby na przykład takie jej cechy, jak dociekliwość poznawczą, krytycyzm, racjonalność w myśleniu, innowacyjność, otwartość czy uczciwość poznawczą. Nie wyniesionemu z niższych szczebli edukacji (szkoła podstawowa i średnia) twórczemu nastawieniu do zdobywanej wiedzy nie sprzyjała ponadto ani formalnoorganizacyjna strona studiów, ani też przeżycia związane tak ze wstępnymi semestrami nauki jak i z równolegle doświadczanym kształceniem w ramach innych przedmiotów. Trzeba wszak podkreślić, że brak umiejętności studiowania według koncepcji kształcenia kreatywnego ani nie jest stałą cechą działania, ani też nie determinuje go w prosty sposób. Bierze natomiast udział za pośrednictwem procesów interpretacyjnych w kształtowaniu zamiaru działania, czyli wyobrażenia końcowego jego efektu i dróg doń prowadzących. Może przeto zarówno przyczyniać się do poznawczego usztywnienia jak i wiązać się z dążeniem jednostki do przeobrażeń w systemie dotychczasowej aktywności intelektualnej. W zależności od przebiegu indywidualnie zarysowujących się procesów interpretacyjnych, tworzących tak zwany słownik motywów (będący impulsem do działania), kształtowały się oddzielne, osobiste linie studiowania z odmiennym odczuwaniem korzyści wypływających ze wspólnie ustanowionych reguł kształcenia. Praktyka dostarczyła nam przykładów zarówno odnośnie do pozytywnej motywacji w zakresie stawiania sobie zadań kształceniowych (i rozwojowych) utrzymującej się od początku do końca kursu, na powstawanie sprzyjającego bądź anarchistycznego nastawienia do poznawczej otwartości dopiero w trakcie kursu lub w końcowej jego fazie, jak również na uporczywe trwanie przy nawykach kształceniowych, polegających na bezrefleksyjnym gromadzeniu wiedzy (mimo doświadczania w interakcji z tego powodu dyskomfortu psychicznego), oraz na pozostawianie zdarzeń własnemu biegowi na zasadzie, że jakoś to będzie.

Limitowane ramy artykułu nie pozwalają na przybliżenie interesujących przypadków ilustrujących zmieniające się nastawienia wobec intelektualnego przeżycia, jakie daje poszukiwanie, odkrywanie i odczytywanie wiedzy oraz związane z tym wybory strategii studiowania i dostrzegania skutków owych strategii. Ograniczymy się przeto tylko do fragmentów wypowiedzi studentów, traktując je jedynie jako obrazki odpowiadające różnym aspektom i etapom procesu kształcenia zmierzającego w kierunku jego twórczego modelu. Oto one:

„Kurs socjologii edukacji był w moim doświadczeniu studentki czymś nowym i odmiennym. Najbardziej ceniłam sobie wolność studiowania – myszkowanie w wielości lektur w poszukiwaniu interesujących treści i informacji. Ta wolność jednakże powodowała, że moja aktywność zamiast wzrastać, malała. Przekonałam się, że muszę mieć nad sobą kontrolera. Nie wykorzystałam więc w pełni czasu, jaki miałam do dyspozycji".

„Były to dla mnie zajęcia inne niż pozostałe – zmuszały do krytycznego myślenia. Sądzę, że gdyby tak było od początku studiów, teraz byłoby mi łatwiej".

„Dziękuję za to «inne» studiowanie. Pozwoliła mi Pani odczuć, że szkoła wyższa jest nie tylko inną nazwą szkoły średniej".

„Myślałam, że na I roku studiów zostaliśmy rzuceni na «głęboką wodę». Głęboka to ona się dopiero okazała u Pani. Studiowanie przedmiotu pod Pani kierunkiem przyniosło mi dużo nowych doświadczeń, a przede wszystkim uczyło studiowania. Było to fascynujące, choć wymagało dużo pracy. Jednak efekty tej pracy dawały mi zadowolenie i ogromną satysfakcję. Poza wyrabianiem pewnych nowych nawyków uczenia się najcenniejsza dla mnie była ciągła konfrontacja z czymś nowym, co wymagało ode mnie twórczej postawy i otwartości w podchodzeniu do różnych problemów. Zaczęłam powoli konfrontować zdobywaną wiedzę z wiedzą z innych pokrewnych przedmiotów i z tą, którą już posiadałam. Szkoda, że dyskusja na ćwiczeniach rozwijała się z tak dużymi oporami".

„Pani propozycja innego studiowania była na początku dość frapująca. Od razu poczułam się studentką, a nie uczennicą. Niebawem jednak okazało się, że tak skrzętnie robione notatki z przeczytanych lektur, które dawały mi poczucie bezpieczeństwa na innych zajęciach, u Pani okazywały się mało przydatne. Nie było bowiem odczytywania streszczanych tekstów, lecz dyskusja wokół problemu na ich bazie. To mnie zniechęcało, bo ciągle nie umiałam się w tę dyskusję włączyć".

„Mimo iż Pani tego nie kontrolowała, zacząłem wreszcie czytać teksty oryginalne. Stało się tak dlatego, że kartki koleżanek (także tych ze starszych roczników), które były dotychczas podstawą moich studiów, sprawiały, iż coraz bardziej pozostawałem na aucie – tzn. gubiłem problematykę".

„Podziwiam Pani upór we wprowadzaniu niestandardowego sposobu dochodzenia do wiedzy. A nam to tylko komplikuje normalne uczenie się: temat – książka – strona – streszczenie – odtworzenie. Po co Pani sobie i nam tak utrudnia życie?".

„Najbardziej mnie irytowało to, że musiałem zaglądać do kilku pozycji jednocześnie. A ja tymczasem miałem kłopot ze zrozumieniem nawet pojedynczego tekstu. To literatura dla naukowców, a nie studentów. Nie mam pojęcia, jak sobie z tym poradzę".

„Myślę, że kurs socjologii edukacji można nazwać sprawdzianem nas samych, naszej odpowiedzialności, wytrwałości, a także autentyczności w dążeniu do wiedzy. Przyznam, że nie raz pojawiała się pokusa, by odpuścić sobie bycie na zajęciach, skoro Pani nie sprawdza obecności".

„Kurs już się kończy, a ja dopiero teraz tak naprawdę wiem, na czym studiowanie polega. Może to doświadczenie przyda mi się w dalszych latach – jeśli oczywiście zdam".

„Chwała Pani za to, że nie przymuszała nas Pani sprawdzaniem obecności do bycia na zajęciach. Mogłem przynajmniej w tym czasie zarabiać pieniądze".

„Moja praca z tym przedmiotem była trudna, nie ukrywam. Trudności ze zrozumieniem tekstów, zbyt duża ilość literatury, brak odpowiednich (tych najnowszych) pozycji w bibliotece, natłok wiadomości i pewien chaos w ich treściach – to bariery niemalże nie do pokonania. Myślę, że wynikały one z wcześniejszej nauki (liceum ogólnokształcące), w której nie wdrażano nas do samodzielności. Gdyby nie Pani wyrozumiałość i cierpliwość, pewnie bym sobie z tym wszystkim nie poradziła".

„Nigdy wcześniej nie spotkałam się z tak nietypową formą dochodzenia do wiedzy – z takim sposobem prowadzenia wykładów i ćwiczeń. Z reguły to nauczyciel stawiał pytania, a student odpowiadał. Toteż nigdy się nie zastanawiałam nad tym, co mnie intryguje w czytanych tekstach, albo jakie problemy niosą treści w nich zawarte, albo jaki jest mój pogląd na poglądy autora itd. A ja nie po to studiuję, żeby mieć własne zdanie, tylko po to, żeby poznać zdanie innych. Chyba w książkach naukowych piszą prawdę. Jeśli tak, to wystarczy ją poznać i przyswoić. Po co to Pani widzimisię".

„Studiowanie w takiej formie wymaga dużo czasu, dużo czytania (ze zrozumieniem), a przede wszystkim, zastanawiania się no i dyskutowania. A ja na to wszystko nie mam (właśnie) czasu, a często i ochoty. Toteż na zajęciach siedziałam często zestresowana tym, że zostanę wyrwana do odpowiedzi (nie wiem, dlaczego ich nie opuszczałam). Natomiast zwalniałam się z wykładów, bo i tak nie potrafiłam na nich za wiele zanotować. Opinia Pani, że wykłady nie są do przekazywania wiedzy, mnie nie przekonuje".

„Jest Pani dziwnym nauczycielem. Przed innymi trzeba ukrywać swoją niewiedzę (punkty karne) a u Pani należy ją właśnie ujawniać. Nie jestem pewna, czy wyszłoby mi to na dobre"[6].

[6] Przytaczane wypowiedzi studentów są anonimowe, stąd zapewne ich szczerość. Poruszane w nich sprawy były mi wszak znane z bezpośrednich z nimi rozmów (i obserwacji), chociaż opinie nie były w nich tak radykalizowane. W cytatach pominęłam te fragmenty wypowiedzi, które dotyczyły merytorycznych korzyści wynoszonych (bądź nie) ze studiowania socjologii edukacji.

Owa odmienność i zmienność w postrzeganiu i doświadczaniu roli studenta (i nauczyciela), dokonująca się w ciągłej interakcji edukacyjnej, jest, jak widać, zarówno jej rezultatem jak i podstawą do dalszego jej kształtowania się. Bez wglądu w nią są małe szanse na odkrycie zmagań, jakie towarzyszą pracy dydaktycznej w procesie przechodzenia od studiowania odtwórczego do jego twórczej wersji; przede wszystkim zaś nie ma podstaw do podejmowania działań wzmacniających (bądź pobudzających) studentów do pracy nad przeorientowaniem strategii studiowania i związaną z tym pracą nad sobą.

Jak widzimy, skierowanie uwagi na połączone działanie nauczyciela i ucznia wiąże ewaluację z niedualną aktywnością obu członków interakcji. Oznacza to, że ewaluacja staje się integralnym elementem procesów edukacyjnych skierowanych na rozwój jednostki, za której pośrednictwem dochodzi do zmian struktur społecznych zarówno małych jak i dużych grup społecznych. Ustanawiając przeto działanie edukacyjne przedmiotem ewaluacji pedagogicznej, wskazujemy na możliwość bieżącego i trafnego identyfikowania problemu socjalizacyjnego oraz perspektywę ciągłego i odpowiedniego ulepszania pracy wychowawczej na miarę możliwości i warunków, jakimi dysponują obie strony interakcji. Parafrazując słowa motta zapoczątkowującego artykuł, można by powiedzieć tak: „Szkoła (wyższa) składa się z działających ludzi, edukacje zaś z ich działań". Rozpoznać edukację przeto to tyle, co rozpoznać działania (połączone) ludzi ją tworzących.

LITERATURA

Blumer H.: *Implikacje socjologiczne myśli George'a Herberta Meada.* W: *Elementy teorii socjologicznych.* Wyb. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki. Warszawa 1975.

Blumer H.: *Symboliczna interakcja.* W: *Kryzys i schizma. Antyscjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej.* Wyb. E. Mokrzycki. Warszawa 1984.

Czerepaniak-Walczak M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela.* Toruń 1987.

Ewaluacja w edukacji. Red. L. Korporowicz. Warszawa 1997.

Hałas E.: *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*. Lublin 1987.

Hurrelmann K.: *Struktura społeczna a rozwój osobowości*. Warszawa 1994.

Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993.

Krzemiński I.: *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*. Warszawa 1986.

Mead G.H.: *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. Warszawa 1975.

Niemierko B.: *Drogi i bezdroża ewaluacji*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1996, nr 3–4.

Rutkowiak J.: *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*. W: *Pytanie, dialog, wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa 1992.

Simons H.: *Specyfika i rozwój studiów ewaluacyjnych*. W: *Ewaluacja w edukacji*. Red. L. Korporowicz. Warszawa 1997.

Tillman K.J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność – instytucja – upodmiotowienie*. Warszawa 1996.

Ziółkowski M.: *Znaczenie, interakcja, rozumienie. Studium z symbolicznego interakcjonizmu i socjologii fenomenologicznej jako wersji socjologii humanistycznej*. Warszawa 1981.

Znaniecki F.: *Wstęp do socjologii*. Warszawa 1988.