

prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki

Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

(Nie)zobowiązujący dekalog diagnostyki edukacyjnej

Diagnostyce edukacyjnej poświęcono już wiele prac. Bogate są doświadczenia związane z diagnozowaniem w warunkach praktyki oświatowej w różnych krajach. Zrozumiałej tęsknocie do możliwie dokładnego określenia rozmaitych stanów (wiedzy, sprawności, poziomu rozwoju cech człowieka) towarzyszą bardziej lub mniej udane próby opracowania i zastosowania różnych sposobów badania oraz opisu i interpretacji wyników badań.

W Polsce – z inspiracji i pod kierunkiem Profesora Bolesława Niemierki – opracowana została oryginalna szkoła naukowa diagnostyki edukacyjnej i rozwinął się nauczycielski ruch badań oświatowych dotyczących szeroko rozumianego pomiaru edukacyjnego. Formowanie się tej szkoły i skojarzonego z nią ruchu nauczycielskiego zasługuje na odrębne opracowanie o charakterze monograficznym. Społeczność badaczy skupionych wokół Profesora kroczyła – w ślad za swoim Liderem – drogą zauroczenia tekstami dydaktycznymi, potem zgłębienia istoty pomiaru (sprawdzającego, wielostopniowego) w dydaktyce, problemów oceny szkolnej – aż do diagnostyki edukacyjnej, która obejmuje najszerszy zakres zagadnień teoretycznych i sposobów postępowania. Każdy z etapów studiów i badań przyniósł ważne prace Profesora i nowe pola działań Jego uczniów i współpracowników.

Od kilkudziesięciu lat uczestniczę w różnych epizodach naukowych poczynają Profesora. Prowadziliśmy dyskusje o tekstach, poszukiwaliśmy własnego miejsca pomiaru w dydaktyce, miałem możliwość promowania jednej z najbardziej znaczących Jego prac (*Między oceną szkolną a dydaktyką* – książki wydanej w redagowanej przez Wincentego Okonia i przeze mnie serii Biblioteki Postępu Pedagogicznego), uczestniczyłem w spotkaniach poświęconych diagnostyce edukacyjnej. Okazję do kolejnego spotkania – na XIV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej – chcę wykorzystać do podkreślenia wybranych (ale, jak sądzę zasadniczych) kwestii wyznaczających społeczną rangę i jakość diagnostyki edukacyjnej. Jest to głos bardziej użytkownika niż twórcy diagnostyki, bardziej pedagoga i dydaktyka ogólnego niż specjalisty zajmującego się diagnostyką, ale – tak czy inaczej – głos osoby, której losy diagnostyki były i są bliskie.

W tekście adresowanym do kompetentnych uczestników konferencji pomijam (znane) źródła, nie dręcąc przypisami. W nieco nietypowej formie pragnę zwrócić uwagę na niektóre pryncypia i zachęcić do refleksji. Przedstawiam – pod rozwagę – prywatną listę dziesięciu zasad, które powinny być respektowane w diagnostyce edukacyjnej. Podaję najpierw hasła określające obszar spraw, a potem ujęcia *powinnościowe*.

Oto ten (nie)zobowiązujący dekalog

Znajomość tradycji. Historia rozmaitych prób diagnozowania zawiera liczne przykłady udanych i nieudanych doświadczeń. Należy więc sięgnąć do wiedzy o dotychczasowych dokonaniach, szukać tam inspiracji i przestróg. Pamięć o dziejach i dorobku poprzedników jest bogactwem humanistyki i ważnym wyznacznikiem mądrości. Humanistyczny wymiar diagnostyki edukacyjnej skłania do tego, by – poszukując rozwiązań dobrych dzisiaj – rozumnie korzystać z wcześniejszych doświadczeń.

Profesjonalizm. Dokonywanie wszelkich diagnoz wymaga dobrego przygotowania diagnostów. Wbrew poglądom nawet odmawiającym pedagogom i nauczycielom statusu grup zawodowych (uważa się, że nie są to zawody) – należy dbać o gruntowne przygotowanie teoretyczne i praktyczne. Osobliwością współczesnej dydaktyki edukacyjnej jest niezwykła swoboda w dokonywaniu rozmaitych diagnoz – bez odpowiedniego przygotowania. Są to sytuacje nie do przyjęcia w innych dziedzinach życia, natomiast tolerowane lub przychylnie spostrzegane w edukacji. To niedobra praktyka.

Klarowność „map” i celów diagnoz. Wiadomo, że diagnozy mają bardzo różny charakter, służą różnym celom. Działalność diagnostyczna powinna zatem być oparta na znajomości założeń, rodzajów i celów, a także sposobów diagnozowania. To coś więcej niż przygotowanie do posługiwania się wybranymi metodami i narzędziami. Powinna to być umiejętność właściwego (ze względu na cel, przedmiot diagnozy, oczekiwane skutki, uwarunkowania itd.) wyboru rodzaju i sposobu diagnozy. Odwołując się do znanego powiedzenia Antoniego Kępińskiego, że coraz więcej jest specjalistów, ale coraz mniej dobrych lekarzy, można przyjąć, że również w diagnostyce edukacyjnej potrzebni są raczej dobrzy diagnosty niż dość wysoko przygotowani specjaliści.

Wielostronność i powtarzalność diagnoz. Kontynuacją wątku poprzedniego – dotyczącego znajomości rodzajów i celów diagnoz oraz wyborów sposobów diagnozowania – powinno być dążenie do diagnozowania opartego na różnych sposobach. Jednorazowe diagnozy niosą często duże prawdopodobieństwo popełnienia błędów, nadmiernej generalizacji, nieuprawnionej stygmatyzacji. Wielostronne, prowadzone różnymi metodami i powtarzalne badania zazwyczaj zwiększają prawdopodobieństwo trafnej diagnozy.

Dystans (ostrożność) wobec wyników badań. Naturą badań dotyczących zachowań ludzi jest ograniczenie możliwości pełnego i dogłębnego poznania tych zachowań, ich uwarunkowań, indywidualnych osobliwości. Ograniczenie takie towarzyszy również diagnostyce edukacyjnej, chociaż może się wydawać, że niektóre pomiary są „obiektywne”, a diagnozy jednoznaczne. Może być i tak, ale z reguły należy wnioski badań przyjmować z ostrożnością, ze świadomością niedoskonałości nawet perfekcyjnie przygotowanych i przeprowadzonych badań. Diagnozy edukacyjne są (mogą być) źródłem wielu ważnych informacji, ale zazwyczaj nie wyjaśniają (bo nie mogą wyjaśniać) wszystkiego.

Odpowiedzialność. Znajomość zalet i wad różnych sposobów diagnozowania, ale również świadomość skutków (możliwych i przewidywalnych), jakie mogą wywołać diagnozy, nakłada na badaczy szczególną odpowiedzialność za sposoby prowadzenia diagnoz i prezentacji wyników. Jest to głównie odpowiedzialność moralna, w tym odpowiedzialność w sferze deontologii – etyki zawodowej.

Informacje dla uczestników badań i innych podmiotów. Uwzględniając sprawy sygnalizowane w paru poprzednich punktach, należy uznać, że powinnością badaczy jest informacja o wynikach w sposób odpowiedni ze względu na osoby informowane (np. ich wykształcenie, wiek). Wydaje się, że więcej troski przywiązywać należy do zakresu i sposobu informowania zarówno uczestników badań, jak i innych osób. Zapewne rozważenia wymaga zakres i sposób przechowywania danych (tak, żeby wykluczyć przypadki nieuprawnionego dotarcia do danych osobowych itp.). Są to więc powinności – z jednej strony – udostępniania osobom zaangażowanym w badania, a – z drugiej strony – ochrony informacji.

Propozycje pozytywne (doradztwo) jako osobliwość diagnostyki edukacyjnej. W niektórych dziedzinach życia diagnozy są interpretowane przez specjalistów spoza grona diagnostów. W kilku (może więcej?) dyscyplinach nauk przyjmuje się, że badacze nie powinni sugerować działań naprawczych, wspomagających itp. Szczególną cechą pedagogiki jest jednak dążenie do wspomagania rozwoju osobowości człowieka. Zrozumiałe są zatem oczekiwania, że diagnozom towarzyszyć powinny sugestie czy rady wspomagające działalność edukacyjną poszczególnych ludzi, grup społecznych czy instytucji.

Wrażliwość na problemy występujące w systemie edukacji. Diagnostyka edukacyjna ma możliwość, ale również powinność dostrzegania nowych zjawisk, problemów, przemian dokonujących się w edukacji i ujawniających się w życiu jednostek i w funkcjonowaniu różnych społeczności. Wielce wskazana jest wrażliwość na problemy występujące w edukacji poza granicami naszego kraju i – używając modnego dziś terminu – monitorowania, tropienia symptomów tych problemów w Polsce. Także „wyprzedzające” diagnozy dają szansę na zapobieganie lub przynajmniej minimalizację problemów. Oczywiście, codzienne życie edukacyjne przynosi wiele okazji do diagnozowania spraw niejako typowych, stanowiących obiekty już wieloletnich badań.

Otwartość na problemy społeczne i edukacyjne występujące poza instytucjonalnym systemem edukacji. Diagnostyka edukacyjna spostrzegana jest – z różnych przyczyn i nie bez racji – jako sfera działań związanych przede wszystkim z systemem szkolnym. W znacznej mierze mariaż ten należy uznać za bardzo pożądaną i naturalną. Przemawia za tym tradycja, przemawiają oczywiste potrzeby. Jednak coraz częściej formułowane są rozmaite oczekiwania i problemy edukacyjne wykraczające poza obszar typowych działań instytucji szkolnych. W miarę rozwoju, diagnostyka edukacyjna powinna obejmować swoim działaniem także te pozaszkolne obszary szeroko pojmowanej edukacji.

Jeżeli tak się nie stanie, to na swoistym rynku usług mnożyć się będą komercyjne instytucje prowadzące pseudodiagnostykę i splotone doradztwo edukacyjne. W warunkach dość dużego chaosu edukacyjnego potrzeby społeczne dotyczące rzetelnej diagnostyki i doradztwa będą zapewne coraz większe.

Diagnostyka edukacyjna ma do spełnienia ważne funkcje – zarówno jako formułująca się w naszym kraju subdyscyplina pedagogiki, jak i obszar praktyki edukacyjnej. Wiele wskazuje na to, że funkcje te są i będą spełniane z coraz większym powodzeniem. Dokonania Profesora Bolesława Niemierki i Jego współpracowników stanowią dobrą podstawę do wykreowania dojrzałej subdyscypliny naukowej i ukształtowania – opartej na wiedzy naukowej – diagnostyki. Sukces zależy będzie zarówno od osób zaangażowanych w prace z zakresu diagnostyki, jak i wielu grup badaczy i nauczycieli mających szansę korzystania z dorobku ogólnopolskiego zespołu diagnostyki edukacyjnej. Zwrócenie uwagi na sprawy przywołane w tym szkicu może, jak sądzę, pomóc w osiągnięciu powodzenia. Z taką intencją przedstawiłem ten subiektywny i (nie)zobowiązujący dekalog diagnostyki edukacyjnej.