

prof. dr hab. Maria Groenwald

Uniwersytet Gdański

O diagnostycznym pozorze i dopuszczających się go diagnostach

„Niechaj wychowawca zdobędzie się na odwagę, aby spojrzeć na skutki swych błędów i jeżeli zblądził, niechaj zdobędzie się na odwagę, aby i z tego się uczyć”¹.

J.F. Herbart

W diagnozowaniu różnych aspektów kształcenia i wychowania ważne jest nie tylko posiadanie przez diagnostujących wiedzy o metodach badań i umiejętności ich stosowania, ale również dysponowanie zdolnością interpretowania wolnego od przekłamań. Tymczasem w praktyce ten ostatni wymóg okazuje się trudny do spełnienia, zwłaszcza w przypadku uwikłania diagnosty w interpersonalne lub instytucjonalne relacje, implikujące szereg pokus: od manipulowania przebiegiem badania przez świadome ukrywanie poznanych faktów po ich tendencyjne interpretowanie. Choć przypadki diagnostycznej nieuczciwości nie należą do odosobnionych, są niechętnie ujawniane, prowadząc tym samym do zakorzeniania się diagnostycznego pozorów i oszustwa. Bolesław Niemierko, który już przed laty przewidywał taki scenariusz², na ubiegłorocznej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej we Wrocławiu przypominał, że „ujawnianie błędów pomiaru jego użytkownikom stanowi powinność moralną nauk społecznych”³.

Niech więc pozór pojawiający się na różnych etapach diagnozowania, będzie przedmiotem tego opracowania, a jego celem ujawnienie niektórych przyczyn oraz skutków tego zjawiska. Zarysowaną problematykę zilustruję przykładami działań pozornych obecnych zarówno podczas diagnozowania „z bliska” prowadzonego przez nauczyciela w klasie szkolnej (czyli z niewielkiego dystansu poznawczego), jak i w diagnozowaniu „z daleka”⁴, realizowanym pośrednio za pomocą narzędzi (kwestionariuszy, testów), z udziałem licznej próby badawczej i często przez powołane do tego instytucje. W związku z tym, że rozpatrywane przypadki będą wiązały się z kłamstwem i oszustwem, refleksję nad nimi osadzę na płaszczyźnie etycznej.

¹ J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przeł. T. Stera, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa 2007, s. 196.

² B. Niemierko, *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Wyd. GRUPA TOMAMI, Kraków 2006. Wobec zagrożenia nieuczciwością pomiarową, Autor wskazuje na znaczącą rolę etyki egzaminów i nazywa ją nowym polem diagnostyki edukacyjnej.

³ B. Niemierko, *Jawne i ukryte błędy pomiaru dydaktycznego* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Wyd. GRUPA TOMAMI, Kraków 2012, s. 49.

⁴ M. Groenwald, *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów* [w:] M. Strzyż, A. Zieliński (red.), *Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej*, Wyd.: Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2007, s. 31-37.

1. Opis przypadku

Podając problem pozoru w diagnozowaniu, wyjdę od przykładu badania prowadzonego przez nauczycielkę szkoły podstawowej, w której była zatrudniona; w opracowaniu będą ją nazywać Nauczycielką⁵. Diagnoza⁶ miała być przede wszystkim pomocna jej samej w pracy z uczniami, aczkolwiek zamierzała ją przekazać także swoim koleżankom-nauczycielkom i dyrekcji. Celem diagnozowania było poznanie opinii uczniów klas szóstych (40 osób) oraz nauczycieli (30 osób) na temat respektowania w szkole praw wychowanków zagwarantowanych Deklaracją Praw Dziecka. Zastosowaną metodą była ankieta, do której kwestionariusz pobrała z internetu, co – jak twierdziła – gwarantowało jego wyższą jakość niż gdyby został skonstruowany przez nią samą. Niestety, kwestionariusz dotyczył badania opinii na temat przestrzegania praw ucznia. W związku z tym, że nie zaadaptowała go na użytek badań własnych, zmieniła przedmiot poznania (nie informując o tym) i zamiast opinii o respektowaniu praw dziecka, poznawała opinie o przestrzeganiu praw ucznia. Nieprecyzyjne określenie tego, co zamierzała poznać, nie przeszkodziło jej ani w ankietowaniu, ani w analizie danych i zaprezentowaniu rozkładów liczebności zmiennych (również uprzednio niezdefiniowanych), które następnie zamieniła na rozkład procentowy ułatwiający uchwycenie stosunków między liczebnościami⁷. Obliczeń dokonała dla dwu prób: uczniów i nauczycieli, gdyż w dalszej części opinie tych dwu rozłącznych grup respondentów zamierzała porównać. Wyniki jednak okazały się niezgodne z jej oczekiwaniami, zatem zinterpretowała je tak, by od pożądanych zanadto nie odbiegały, czym świadomie dopuściła się diagnostycznej nieuczciwości.

Gwoli wyjaśnienia dodam, że w niniejszym opracowaniu będę odwoływała się do błędów głównie przez nią popełnionych, jednak są one na tyle typowe, że do każdego z nich można by dopisać niejedyną przypadłość diagnostycznego pozoru wywiedzionego ze szkolnej codzienności. I nie tylko z niej. Istotne jest to, że wszelkie przejawy nieuczciwości poznawczej pozwalają na usytuowanie refleksji o nich w obrębie etyki i ukazanie w świetle opisanych przez Jacka Filka postaw nieetycznego postępowania, wśród których wyróżnia: nieprzytomność, obojętność, bierność oraz poczucie niewinności⁸.

2. Przejawy (nie)etyczności w diagnozowaniu przeprowadzonym przez Nauczycielkę

Listę diagnostycznych błędów popełnionych przez Nauczycielkę z przykładu powyżej otwiera nieumiejętność określenia przedmiotu i celu badania, odzwierciedlająca jej niewiedzę o ich znaczeniu dla poprawnego metodologicznie

⁵ Nauczycielka, *Respektowanie praw dziecka w szkole*. Nieopublikowane badania własne autorki, Gdańsk 2013. W niniejszym opracowaniu wszelkie odwołania do diagnozy sporządzonej przez Nauczycielkę, dotyczą tego przypadku, dlatego w dalszej części zrezygnuję z przypisów.

⁶ W opracowaniu rozumiem pod pojęciem „diagnozowanie” – zbieranie danych, natomiast „diagnoza” to wynik badania opracowany właśnie na podstawie diagnozowania.

⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*, WSiP, Warszawa 2000, s. 182.

⁸ J. Filek, *Filozofia jako etyka*, Wyd. Znak, Kraków 2001, s. 163-166.

poznawania szkolnej rzeczywistości. Zlekceważenie tych podstawowych ustaleń koresponduje z postawą **nieprzytomności**, wyrażaną stwierdzeniem „Nie wiedziałam”⁹ – bo nie chciałam zweryfikować tego, czy prawa ucznia i prawa dziecka oznaczają to samo. Tymczasem różnica między nimi jest istotna, m.in. dlatego, że o ile o prawach dziecka stanowi Konwencja Praw Dziecka, w zakresie praw ucznia nie ma jednolitego dokumentu określającego je i w polskiej szkole bezpośrednio stanowi o nich szereg ustaw i rozporządzeń MEN oraz te dokumenty międzynarodowe, które dotyczą praw i wolności człowieka¹⁰. Statut szkoły, będąc wykładnią praw ucznia, normatywną regulacją obejmuje dzieci i młodzież uczące się w danej placówce i tylko w niej te prawa obowiązują; inne placówki opracowują własne statuty, zapewne różniące się między sobą treścią zawartych w nich postanowień. Jeśliby zatem przedmiotem opisywanej diagnozy miały być prawa ucznia, wówczas jedną z metod zastosowanych przez Nauczycielkę winna być analiza dokumentów¹¹. Ale nie była.

Jej niewiedza dała o sobie znać także na etapie analiz, na przykład wtedy, gdy sformułowała dyskusyjną tezę o braku zależności między prawami a obowiązkami i stwierdziła, że uczniowie nie powinni ich ze sobą wiązać, bo dla nich najważniejsze są prawa. Podobny zarzut skierowała do nauczycieli udzielających opinii w wychowanków, które uzasadniali tym, iż statut szkoły opisuje jedne i drugie w ten sposób, że prawa nadaje, ale do przestrzegania obowiązków obliguje. Na tej podstawie stwierdziła, że tak uważają nauczyciele o długim stażu w zawodzie, który sprawia, że „są bardziej pewni siebie, oznaczają się mniejszą cierpliwością i często ich świadomość na temat praw dziecka jest mniejsza. Wypaleni zawodowo, sięgają po statut, by egzekwować uczniowskie obowiązki”. Kuriozalne w interpretacji Nauczycielki było to, że nie dysponowała danymi empirycznymi upoważniającymi do takiej konstatacji.

Zapytana już po przeprowadzeniu badań o szczegóły diagnozowania oznajmiła, że nie dostrzega różnicy między prawami ucznia a prawami dziecka, ankietyując, nie była jej świadoma, jak również nie wiedziała, jakie są konsekwencje zastosowania nietrafnie mierzącego kwestionariusza. Co było kłamstwem, bo wiedzę posiadała, lecz z jej zasobów z jakichś powodów nie chciała skorzystać. Ponadto podczas rozmowy o tym diagnozowaniu konsekwentnie wypierała informacje o popełnionych błędach, przeciwnie – starała się udowodnić (dość pokrętnie), że błędami nie były. Udając niewiedzę, prezentowała postawę **pozornej nieprzytomności** wobec diagnostycznych uchybień, co świadczyło o jej nieetyczności badawczej.

⁹ J. Filek, dz. cyt., s. 163.

¹⁰ Dokumentami o których tu mowa, są m.in.: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolnościach, Konwencja o Prawach Dziecka. *Prawa ucznia - Spis szczegółowych praw ucznia*, [online] <http://www.eduseek.interklasa.pl/artykuly/artykul/ida/928/idc/3>.

¹¹ Przeszukiwanie dokumentów jako metoda poznania jest różnie określana, np. K. Konarzewski stosuje nazwę „przeszukiwanie archiwów” (dz. cyt., s. 126-127), B. Niemierko natomiast stosuje termin „analiza dokumentów” (B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 172-174).

Kolejna postawa to **obojętność**. Wyrażana w lekceważącym twierdzeniu: „Co mnie to obchodzi”¹², uwidacznia się w pozornie poprawnym metodologicznie zamyśle zestawienia opinii uczniów i nauczycieli na temat przestrzegania praw ucznia w szkole; pozornie, gdyż już jego realizacja budzi kolejne wątpliwości. Najpierw badaczka w obrębie poszczególnych kategorii istotnie przyrównała wskazania dwu grup respondentów i na tej podstawie m.in. stwierdziła, że 100% nauczycieli deklaruje respektowanie praw ucznia, a ich pogląd w tej kwestii podziela 57,5% uczniów. Po czym wprowadziła nowy wskaźnik, tzw. „ogólnoszkolną średnią przestrzegania praw ucznia”, którego wartość obliczyła jako średnią arytmetyczną opinii dwu rozłącznych prób: uczniów i nauczycieli. Dzięki takiemu „zabiegowi uśredniania” wartość wskaźnika wzrosła do 75,7% i problem rozbieżności opinii dwu grup respondentów został zniesiony. Choć w ten sposób obraz praworządności badanej placówki uległ zamazaniu, autorski „wskaźnik” upoważnił Nauczycielkę do oznajmienia, że „obraz szkoły w tej kwestii jest dobry”.

To stwierdzenie badaczki oznacza jej postawę obojętności wobec: (a) przejawów łamania praw ucznia w szkole – jak pokazują badania – doświadczanego przez 42,5% respondentów; (b) zasad badań, gdyż wprowadzenie „wskaźnika” to metodologicznie niedopuszczalna manipulacja danymi; (c) tego, jak sprawy istotnie się mają, bowiem prowadząc badania, tylko pozornie chciała poznać szkolne realia, podczas gdy faktycznie potrzebowała danych pokazujących szkolną społeczność w pozytywnym świetle. I do uzyskania takich znacząco się „przyczyniła”.

Postawa **bierności** wyraża się w pytaniu: „A cóż ja mogę?”¹³ i polega na trwaniu w oczekiwaniu na to, że inni będą podejmować działania przy równoczesnym pozostawaniu samemu w „cieniu” zdarzeń. W diagnozowaniu Nauczycielki bierność przejawiała się w tym, że: (a) samodzielnie kwestionariusza nie skonstruowała, (b) nie zaadaptowała tego, który pobrała z internetu; (c) przy liczącej niewiele osób próbie posłużyła się diagnozowaniem pośrednim¹⁴, prezentując tym samym niechęć do poznawczego wniknięcia w środowisko szkolnej społeczności poprzez przeprowadzenie wywiadów i obserwacji. Z jednej strony włączenie elementów fikcji poznawczej do diagnozowania pozornie uzasadniało nieotwieranie oczu na problemy uczniów, ale z drugiej – zwalniało z ponoszenia odpowiedzialności za jakość badania i uzyskany wynik. Dodam, że w rozmowie o badaniach obciążyla ją kwestionariusz.

Obranie przez Nauczycielkę zobiektywizowanego sposobu diagnozowania wiąże się z przyjęciem przez nią poznawczego dystansu możliwego dzięki zastosowaniu narzędzi, ograniczających **subiektywizm właściwy badaniu jakościowemu**. Takie usytuowanie zapewniło jej nie tylko **poczucie niewinności**¹⁵, ale również umożliwiło uniknięcie zmierzania się z problemami w miejscu pracy. Na użytek diagnozowania wyłączyła się z prowadzonej w nim na rzecz

¹² J. Filek, dz. cyt., s. 164.

¹³ Tamże, s. 165.

¹⁴ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 27.

¹⁵ J. Filek, dz. cyt., s. 166.

uczniów działalności, w pewnym sensie nawet odcięła od szkolnej społeczności. Chowając się za kwestionariuszem, uwolniła się od uciążliwości badawczego wniknięcia w realia własnego środowiska edukacyjnego. Choć powinna. Lista przejawów pozorowanej niewinności jest dłuższa, na przykład uznała, iż nie jest jej winą to, że tylko 7,5% badanych szóstoklasistów rozumiało poprawnie termin „prawa ucznia” i choć nie posiadali o nich wiedzy, udzielili odpowiedzi. Jednak z jej perspektywy diagnozowanie było poprawne, bo – jak twierdziła – kwestionariusz był dobrej jakości, zatem wina za wyniki gorsze od oczekiwanych leży po stronie uczniów: ich niewiedzy oraz niemożliwych do spełnienia żądań kierowanych pod adresem nauczycieli.

Podczas analizy postawy Nauczycielki wobec własnych badań, staje się oczywiste, że sformułowała diagnozę nikomu nieprzydatną z racji zawartych w niej błędów. Powstała ona w wyniku pozornego poznawania szkolnej rzeczywistości, w istocie – jej poznawczego zafałszowania ubranego w szaty diagnostycznego pozoru.

3. Diagnostyczny pozór

Działania pozorne podejmowane są po to, pisze Jan Lutyński, by zmieniać tak, aby wszystko zostało po staremu. Cechuje je szereg powiązanych ze sobą własności, poczynając od tego, że (1) powszechnie uznaje się je za ważne z uwagi na jakieś cele społeczne, (2) choć tych celów faktycznie w ogóle nie realizują, (3) wiedza o ich nieprzydatności jest w danej społeczności powszechna, (4) jednak indywidualnie ukrywana i wobec innych nieuczestniczana, (5) w związku z czym tego typu działania zwodniczo wciąż są podejmowane i realizowane dla „zasady”, dla „zamydlenia oczu”, (6) nieuchronnie w związku z tym zawierają wpleciony w nie element fikcji dotyczący celu, przebiegu bądź spodziewanego wyniku¹⁶. W kontekście tego można przyjąć, że **pozorne diagnozowanie prowadzi się tak, by poznać – wiedzieć to, co chce się zobaczyć.**

3.1. Przejawy pozoru w diagnozowaniu realizowanym przez Nauczycielkę

Przywołany przypadek diagnozowania realizowanego przez Nauczycielkę tak, by problem zbadać i równocześnie go nie dostrzec, wpisuje się w definicję działań pozornych. Zachowując podaną powyżej kolejność własności tych działań, można stwierdzić, że zbadanie przestrzegania praw dziecka w szkole było: (1) społecznie i etycznie uzasadnione, niezwykle ważne edukacyjnie, a i nieobojętne dla kierowania placówką czy nawet zarządzania oświatą. Jednak (2) osiągnięcie tego celu okazało się o tyleż niemożliwe, co zamierzone z uwagi na: (a) zamianę przedmiotu poznania; przypomnę, że zamiast badania opinii na temat praw dziecka, zbadano opinie na temat praw ucznia; (b) zastosowanie narzędzia nieadekwatnego do celu diagnozowania; (c) dopuszczenie się licznych manipulacji na etapie interpretacji wyników. (3) Początkowo Nauczycielka dane rzetelnie analizowała, umieszczając wyniki na skali procentowej po to, by dokonać potem porównania opinii uczniów z opiniami nauczycieli. Kiedy jednak dostrzegła między nimi rozbieżność, **postanowiła ją zamaskować, wprowadzając nowy „wskaźnik” – średnią arytmetyczną tych opinii.** Teraz wynik

¹⁶ J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, PIW, Warszawa 1990, s. 106.

wyglądał dobrze, aczkolwiek nic nie mówił o badanym problemie i z tego powodu diagnozowanie było całkowicie nieprzydatne do podjęcia działań poprawiających sytuację uczniów w szkole. (4) Nauczycielka nie tylko płynnie przemyciła wprowadzenie „autorskiego wskaźnika”, ale również zastosowała strategię pokrętnego interpretowania niewygodnych rozbieżności. Wręcz kuriozalne jest „wyjaśnianie” (na jakiej podstawie?) różnic w opiniach uczniów i nauczycieli na temat prawa do wyrażania przez uczniów własnej opinii. Dla jasności zarzutu zacytuję fragment jej diagnozy: „Prawo dziecka do wyrażania własnej opinii jest najczęściej respektowane w szkole [tak uważa 65% uczniów i 100% nauczycieli]. Widoczne są jednak sygnały uczniów, że nauczyciele nie zawsze są z tego powodu zadowoleni oraz że niekiedy nie dopuszcza się młodego człowieka do wyrażenia własnego zdania. [...] Prawdopodobnie młodzi ludzie chcieliby podzielić się z innymi na zajęciach swoimi spostrzeżeniami, a nauczyciel obwarowany jest obowiązkiem zrealizowania tematu, czyli ma ograniczenia czasowe”. (5) Pokrętna interpretacja wyników ankiety umożliwiła sformułowanie tendencyjnych wniosków, jak chociażby ten: „Uczniowie twierdzą, że nie respektuje się ich praw, ale nie napisali, w jaki sposób to się dzieje, więc można uznać to za brak argumentów z ich strony”. Czy to sugestia, że w związku z tym problemu nie ma?

Mimo tego, że zdawała sobie sprawę z nadużyć interpretacyjnych, nie wyeliminowała ich, twierdząc, iż niekorzystny wizerunek szkoły, jaki wyłania się z opinii uczniów, zostałby źle odebrany przez dyrektorkę oraz przez innych nauczycieli. Dlatego pozorując niewiedzę metodologiczną, z pełną świadomością popełniła błędy w badaniach i sformułowała fałszywą diagnozę. Jednak tak spreparowany fikcyjny wizerunek szkoły i edukacji celnie wpisywał się w oczekiwania nauczycieli i dyrekcji, zainteresowanych wynikami badania; wynikało z niego jednoznacznie, że jest dobrze i niczego w relacjach uczeń-nauczyciel zmieniać nie trzeba.

3.2. Mechanizmy działań pozornych

Zafałszowanie przez Nauczycielkę diagnozy przede wszystkim ujawnia jej lęk przed popadnięciem w niełaskę dyrekcji, która z kolei zabiega o pozytywny wizerunek szkoły w lokalnym środowisku i u zwierzchników. Ponadto przypadek pokazuje pewne konsekwencje centralnego sterowania systemem oświaty, który polega na zobligowaniu szkół do podporządkowania się ministerialnym i kuratorskim inicjatywom, kaskadowo docierającym do poszczególnych placówek. Zatrudnieni w nich nauczyciele, wobec niemożności pełnej realizacji rozporządzeń i odgórnych wymogów, podejmują działania pozorne, według Jana Lutyńskiego uruchamiane poprzez mechanizmy:

1. organizacyjno-decyzyjny, wynikający z uwikłania w strukturę organizacyjną, instytucjonalną i obowiązek podporządkowania się decyzjom jednostek nadrzędnych;
2. obowiązkowego wykonawstwa niezyciowych przepisów, implikowany narastającą liczbą rozporządzeń i przepisów, będący konsekwencją biurokratyzacji oświaty;

3. rzekomo pragmatyczny, polegający na wymogu zrealizowania działań od początku skazanych na bycie pozornymi z racji niemożności ich faktycznego przeprowadzenia;
4. aksjologiczny, odwołujący się do wartości powszechnie uznawanych, lecz z różnych powodów niezrealizowanych¹⁷.

J. Lutyński zastrzega, że wszystkie te mechanizmy mogą zadziałać równocześnie, co miało miejsce także w analizowanym przypadku pozoru diagnostycznego (uruchamiane w nim mechanizmy działań przedstawiam z zachowaniem kolejności przyjętej przez Lutyńskiego). (1) Skoro diagnoza Nauczycielki odbiegała od oczekiwań zwierzchników, manipulując nią, dołożyła starań, by do tych wymagań się zbliżyła. Ma bowiem świadomość własnego usytuowania na najniższym szczeblu instytucjonalnej hierarchii i wynikającego stąd silnego uzależnienia od zwierzchników oraz konieczności wykazywania się przed nimi. (2) O tyle łatwiej było jej podjąć się opracowania diagnozy częściowo fikcyjnej, że w pozorowaniu nauczyciele i szkoły uzyskali sprawność – dla nich to strategia przetrwania w nawale zarządzeń, nakazów i odgórnych poleceń, często wzajemnie wykluczających się. (3) W szkole ukierunkowanej na skuteczność kształcenia i marginalizującej wychowawczy wymiar edukacji, przestrzeganie praw ucznia i praw dziecka w praktyce jest traktowane jako cel drugorzędny, (4) aczkolwiek we wszelkich formalnych dokumentach przypisuje mu się znaczenie doniosłego i deklaruje jego osiągnięcie. Skądinąd nauczyciele i dyrektorzy w pozorowaniu widzą oczywistą korzyść, a utylitarystyczne postawy wymusza na nich dyktatura neoliberalizmu rynkowego zawiadającego także sferą edukacji¹⁸.

Wygenerowane przez neoliberalizm i spójne z jego ideologią zorientowanie na skuteczność, prowadzi do umocnienia pozycji mierzalnych aspektów pracy szkoły, a wraz z nimi oceniania zewnętrznego i zewnętrznej ewaluacji. Z kolei na stosowanych przez nie narzędziach wzorują się nauczyciele i tylko czasem je adaptują do swoich potrzeb i celów. Częściej natomiast, co miało miejsce w przypadku Nauczycielki, ich nie zmieniają. Tymczasem i do tych wystandaryzowanych narzędzi zakradają się błędy. Jeśli są błędami konstrukcyjnymi zadań, mogą prowadzić do błędów systemowych, bardziej kłopotliwych niż błędy losowe – pisze B. Niemierko¹⁹. Co oznacza sformułowanie „kłopotliwość” w praktyce, można przekonać się w momencie, gdy o niektórych błędach doniesłego mierzenia media informują społeczeństwo (szkoda, że te informacje nie są podawane przez sprawców uchybień)²⁰. Aczkolwiek również

¹⁷ Tamże, s. 109-115.

¹⁸ Przywołam tylko dwa opracowania, spośród bogatej literatury poświęconej tej problematyce: (1) E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Wyd. Impuls, Kraków 2010; (2) T. Szkudlarek, *Ekonomia i społeczne skutki reform oświatowych* [w:] B. Niemierko, G. Szyling (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informacyjne egzaminów szkolnych*, Wyd. Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005.

¹⁹ B. Niemierko, *Jawne i ukryte błędy pomiaru...*, s. 44-45.

²⁰ Informacje o błędach są rozpowszechniane przez media i np. „Rzeczpospolita” w artykule „Błędny system egzaminacyjny” podaje przykłady błędnych arkuszy egzaminacyjnych zaaprobowanych przez CKE: na arkuszu maturalnym z informatyki na poziomie rozszerzonym (2013), błąd na egzaminie gimnazjalnym w części humanistycznej (2012); w tym ostatnim przypadku choć CKE zmieniła zasady punktacji, do błędu się nie przyznała. A. Grabek, *Błędny system egzaminacyjny*, „Rzeczpospolita”, aktualizacja 1.06.2013, [online] <http://www.rp.pl/artykul/1015195.html>.

media sugerują, że nie zawsze instytucje zajmujące się badaniami, jak CKE czy IBE, mogą samostanowić o konstrukcji narzędzi, z racji ich uwikłania w biurokratyczną strukturę polskiego systemu oświaty. Ta zaś uprawnia MEN do „traktowania CKE jak gospodarstwa pomocniczego i sterowania nim ręcznie”²¹; na przykład, jeśli w danym roku zadania okazują się trudne – w kolejnym zaleca skonstruowanie arkusza łatwiejszego. I nie ma znaczenia, że eksponowana obiektywizacja mierzenia egzaminacyjnego w tym momencie okazuje się relatywizacją zakrojoną na skalę ogólnopolską, czyli diagnostycznym pozorem. Jako inny przejaw manipulowania przez MEN sobie podległymi agendami badawczymi „Rzeczpospolita” przywołuje przypadek IBE, który dla badania sześciolatków sformułował alternatywne zestawy celów: jeden, podany do mediów głosił, że „badanie nie ma służyć temu, by stwierdzić, czy sześciolatki mogą zostać wysłane do szkół. Będzie ono powtórzone pod koniec roku szkolnego, dzięki czemu pokaże m.in., jak środowiska, w których uczą się dzieci (szkoła, przedszkole), wpływają na ich rozwój”²². Tymczasem w drugiej opcji celów, tym razem zamieszczonych na ulotkach przesłanych do rodziców dzieci wytypowanych do badania zapowiadał, że „wyniki pozwolą opracować wnioski i wytyczne do wprowadzenia reform w systemie oświaty, w tym obniżenia wieku, od którego dzieci podlegają obowiązkowi szkolnemu. Celem badania jest dostarczenie rzetelnych danych, które pomogą w planowaniu polityki w zakresie wczesnej edukacji”²³. Co zatem jest ich celem: czy zrealizowanie deklarowanej w pierwszym uzasadnieniu ewaluacji kształcenia pod kątem jakości pracy szkół i przedszkoli, czy – zgodnie z drugą argumentacją – opracowanie diagnozy dla polityki oświatowej?

Tych świadomie zaplanowanych i realizowanych metodologicznych „nieścisłości”, podszytych ideologią politycznej poprawności, nauczyciele nie dostrzegają, a wzorując się na powszechnie dostępnych narzędziach firmowanych przez CKE czy IBE, włączają uchybienia do diagnozowania realizowanego na własny użytek. Postępują tak w dobrej wierze i przekonani, że dysponują dobrej jakości narzędziami. Co więcej, wszelkie dostępne w niezwyklej obfitości testy (egzaminacyjne i inne, poprawne oraz błędne), zamiast programu, czynią podstawą kształcenia. Jednak w tej kwestii uczniowie i nauczyciele są zgodni – podstawowa korzyść z opartego na testach nauczania-uczenia się polega na tym, że pozwala uniknąć kłopotów²⁴. Jak również dlatego, że zapewnia lepszy wynik z egzaminu zewnętrznego, bo ten wynik, co pokazują badania Urszuli Opłockiej, uczniowie traktują jako element biznesplanu, szansę na pracę, życiowy standard i pieniądze²⁵.

²¹ Tamże.

²² A. Grabek, *Badanie IBE pod lupą śledczych*, „Rzeczpospolita”, aktualizacja 14 grudnia 2012, [online] <http://www.rp.pl/artykul/961239.html>.

²³ Tamże.

²⁴ M. Żylińska, *Szkoła ogłupiania. Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka”, aktualizacja 10 września 2010, [online] <http://www.polityka.pl/spoleczenstwo/artykuly/1508366,2>.

²⁵ U. Opłocka, *Belfer zniewolony* [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Wyd. gRUPA TOMAMI, Kraków 2010, s. 512.

4. Diagnostyczne oszustwo, czyli wciskanie kitu

W opinii publicznej uchybienia w prowadzonych badaniach oraz manipulowanie informacjami przekazywanymi przez MEN i podległe mu instytucje sprawia, że ministerstwu zarzuca się kłamstwo, o czym np. w artykule „MEN nie mówi całej prawdy o edukacji”²⁶, w działaniach minister Krystyny Szumilas dostrzega lawirowanie²⁷, a ją samą określa przydomkiem „minister od zamykania oczu”²⁸. W przywołaniu społecznego odbioru generowanego odgórnie pozorowania działań, chodzi nie tyle o tropienie diagnostycznych błędów czy innych uchybień, co raczej o zwrócenie uwagi na skutki odkrywanych przez media nieuczciwości, spośród których jednym z poważniejszych jest utrata społecznego zaufania do zarządzających oświatą. A przyczyną – ujawnione przypadki oszustw lub przemilczania błędów wobec osób oczekujących prawdziwych informacji²⁹. Taką zabarwioną oszustwem diagnozę można, za Harrym G. Frankfurtem, określić mianem „wciskania kitu”, a o jego obecności w badaniach oświatowych świadczą właściwe dla „wciskania kitu” cechy:

1. Bylejakość, która prowadzi do fałszywego obrazu rzeczywistości, a w przypadku diagnozowania obejmuje wszystkie jego etapy – od sformułowania celu i określenia przedmiotu poznania poprzez dobór metod i próby po niestaranność badań i manipulacje analizami. Takim było diagnozowanie przeprowadzone przez Nauczycielkę, ale i niewolne od elementów bylejakości (ujawnianej przez media) są niektóre badania IBE i CKE, realizowane na zlecenie MEN.

2. Dbałość o sugestywność i spójność kłamliwych wypowiedzi. Ta cecha najlepiej jest widoczna w świecie polityki, gdzie nad wypowiedziami przekazywanymi społeczeństwu pracują „doświadczeni fachowcy, wspierani przez zaawansowane techniki badań rynku i opinii publicznej”³⁰. Nauczycielka, pracując samodzielnie, zachowała jedynie sugestywność swojej diagnozy, natomiast nie zapewniła jej spójności. Błędów nie udaje się także uniknąć minister K. Szumilas, choć w wystąpieniach posiłkuje się wiedzą (i diagnozami) dostarczoną przez podległe ministerstwu instytucje. Dlatego zarzuca się jej po prostu wciskanie kitu, które według G.H. Frankfurta ma miejsce w „okolicznościach wymagających od kogoś mówienia o sprawach, na których się nie zna”³¹.

3. Pojawia się uzasadnione podejrzenie, że poprzez oszustwo, dopuszczając się go usiłują coś ukryć przed innymi. Wtedy celem diagnozowania nie jest

²⁶ A. Grabek, *MEN nie mówi całej prawdy o edukacji*, „Rzeczpospolita”, aktualizacja 29 czerwca 2013, [online] <http://www.rp.pl/artykul/1024649.html>.

²⁷ A. Grabek, *Manipulacje minister Szumilas*, „Rzeczpospolita”, aktualizacja 12 marca 2013, [online] <http://www.rp.pl/artykul/989226.html>.

²⁸ B. Marczuk, *Minister od zamykania oczu*, „Rzeczpospolita”, aktualizacja 22 marca 2013, [online] <http://www.rp.pl/artykul/993047.html>.

²⁹ W. Chudy, *Śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, WAM, Kraków 1999, s. 61.

³⁰ G.H. Frankfurt, *O wciskaniu kitu*, przeł. H. Pustuła, Wyd. Czuły Barbarzyńca, Warszawa 2008, s. 30.

³¹ Tamże, s. 72-73. Przywołana teza G.H. Frankfurta w odniesieniu do kierującą MEN znajduje potwierdzenie w cytowanej przez media wypowiedzi jednego z członków rządu: „Rada Ministrów traktuje ją jako bardzo miłą i sympatyczną osobę, której jednak brakuje kompetencji do tego, by być ministrem edukacji”. Podają za: A. Grabek, *Reforma do reformy*, „Rzeczpospolita”, aktualizacja 11 kwietnia 2013, [online] <http://www.rp.pl/artykul/998808.html>.

opisanie rzeczywistości zgodnej z faktami, ale stworzenie o tyleż wyidealizowanego co fałszywego wizerunku: (a) przedmiotu poznania; (b) instytucji zatrudniającej diagnostę lub zlecającej przeprowadzenie badań; (c) diagnosty. Frankfurt takie postępowanie nazywa „pucowaniem na glans”³².

4. Diagnoza, która powstaje w wyniku „pucowania”, wykazuje powiązanie z bezmyślnością diagnosty, jego uwikłaniem w szkodliwe relacje społeczne, zwłaszcza z zagubieniem moralnym, które przyzwala na: (a) udawanie, że serio traktuje kłamliwe wypowiedzi respondentów; (b) konstruowanie przez diagnostę artefaktów; (c) świadome zamykanie oczu na niewygodne aspekty szkolnej rzeczywistości, obejmujące: nieświadomość, obojętność, bierność i niewinność.

O diagnostach pozorujących diagnozowanie – na zakończenie

Uniknięcie błędów diagnozowania jest trudne, gdyż są one – pisze Bolesław Niemierko, powołując się na Michaela Kane’a – „skutkiem uproszczeń, jakich dokonujemy budując modele rzeczywistości, zwłaszcza tak skomplikowanej jak zachowania ludzkie”³³. Ale czym innym jest nieświadome popełnienie błędu, a czym innym dopuszczenie się go przez diagnostę rozmyślnie – z własnej woli lub pod wpływem presji zatrudniającej go instytucji albo innych osób. To pierwsze jest uchybieniem metodologicznym i świadczy o ułomnym warsztacie badawczym, to drugie – etyczną nieuczciwością i świadectwem marnej kondycji moralnej diagnosty, który wplatając do diagnozy pozor, dąży do osiągnięcia jakiegoś zysku, korzyści, sukcesu, zdobycia (lub utrzymania) czegoś, co jest dla niego dobrem, albo do ukrycia sprzeniewierzenia się własnym wartościom lub też w celu wykreowania siebie samego³⁴. Zapewne osiągnięte skrywane partykularne cele, realizowane niby „przy okazji” diagnozowania, ale i też zapłaci za nie cenę, jaką jest wpadnięcie w rutynę diagnostycznego pozorowania, a wraz z nią zaprzepaszczenie zdolności dochodzenia faktycznego stanu rzeczy.

Jeśli diagnostyczna nieuczciwość polegająca na pozorowaniu diagnozowania lub na zamykaniu oczu na ów pozor albo na świadomym korzystaniu z błędnych diagnoz, jest wykonywana bez przymusu, czyli dobrowolnie, wówczas podejmująca ją osoba ponosi odpowiedzialność – jak pisze Jacek Filek – „za to, że nie wie tego, czego nie wie, a co mogłaby wiedzieć, gdyby zaryzykowała szersze otwarcie oczu”³⁵. Jest ona odpowiedzialna za: (a) własną postawę bezmyślności lub lekkomyślności w traktowaniu znanych jej zasad obowiązujących w metodologii; (b) manipulowanie analizą; (c) nieuczciwość w interpretacji wyników badania w imię źle rozumianej lojalności wobec zwierzchników lub zleceńodawców diagnozowania; (d) nieprzyznanie się do popełnionych błędów oraz niepodjęcie ponownego diagnozowania wolnego od tych uchybień; (e) rezygnację z doskonalenia własnego warsztatu i rozwijania refleksyjności.

³² G.H. Frankfurt, dz. cyt., s. 46.

³³ B. Niemierko, *Jawne i ukryte błędy ...*, s. 39.

³⁴ G.H. Frankfurt, dz. cyt., s. 75.

³⁵ J. Filek, dz. cyt., s. 163.

Winnym nieuczciwości jest jednak nie tylko prowadzący badania diagnosta, lecz także osoba rozmyślnie po fałszywą diagnozę sięgająca i posługująca się nią. Jej postępowanie świadczy o obojętności wobec uczciwego poznawczo dążenia do poznania prawdy o tym, co jest przedmiotem i celem badania. Zarówno oszukujący badacz, jak i każdy przyzwalający świadomie na pozór w diagnozowaniu, dopuszczają się nieuczciwości diagnostycznej, wtrącając się tym samym w schizofreniczny świat pomieszania realiów z pozorem³⁶.

Warto też zwrócić uwagę na zróżnicowaną skalę diagnostycznej nieuczciwości, bo jeśli dopuszcza się jej nauczyciel, zakres błędnego poznawania i diagnostycznego pozoru realizowanego „z bliska” obejmuje przede wszystkim krąg uczniów, z którymi pracuje. Ale już w przypadku błędów zawartych w diagnozach regionalnych czy krajowych, rośnie zasięg zjawiska oraz krąg osób doświadczających konsekwencji pozoru włączanego do diagnozowania przez badaczy – zarówno początkujących, jak i doświadczonych. Rzecz w tym, by popełniwszy błędy, mieli odwagę je poznać i na nich się uczyć³⁷.

³⁶ W. Chudy, dz. cyt., s. 64.

³⁷ J.F. Herbart, dz. cyt., s. 196.