

GRAŻYNA SZYLING

Uniwersytet Gdański

Diagnoza i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem

W rozważaniach na temat miejsca diagnozy i ewaluacji w szkole warto, w moim przekonaniu, postawić pytanie o rolę teorii pedagogicznych. Ich znaczenie w budowaniu nauczycielskiego profesjonalizmu nie budzi wątpliwości pedeutologów (np.: Kwiatkowska 2008; Czerepaniak-Walczak 2012). Zwracają oni uwagę, że integrowanie nowej dla nauczyciela wiedzy pedagogicznej z jego doświadczeniem edukacyjnym stwarza szansę na przekraczanie ograniczeń epistemologicznych i stanowi podstawę podejmowania działań przełamujących edukacyjną rutynę. Niejako naturalną konsekwencją postulowanej integracji jest podkreślanie w różnych koncepcjach nauczycielskiego profesjonalizmu roli kompetencji diagnostycznych, najczęściej rozumianych szeroko i obejmujących obszary przypisywane także ewaluacji (zob.: Kwiatkowska 2008; Niemierko 2009; Kasáčová, Cabanová 2011).

Nie przesądzając o wzajemnych relacjach diagnozy i ewaluacji jako rodzajów badań praktyki szkolnej (zob.: Jaskuła 2012), można wstępnie przyjąć, że łączy je ogólny cel. Jest nim poznanie wielu aspektów zjawisk edukacyjnych oraz ich uwarunkowań, co umożliwia odpowiedzialne organizowanie procesu kształcenia. Jednak deklaratywna oczywistość efektu wdrożenia wyników badań praktycznych do szkolnej praktyki problematyzuje się zależnie od wielu czynników. Dwa spośród nich wybrałam jako znaczące. Pierwszym są indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli. Drugim – formalne teorie pedagogiczne. Wytwarzane między nimi napięcia rozpatrywane będą w kategoriach potencjału zmiany.

Dwa horyzonty refleksji

Indywidualne teorie pedagogiczne (zob.: Mizerek 1999; Polak 2000) nie tylko wyznaczają najbliższy nauczycielom horyzont refleksji nad działaniem, silnie powiązany ze schematami poznawczymi i czynnościami rutynowymi, ale też materializują się w kształcie nadawanym światu codziennej edukacji. Ta ich szczególna moc sprawcza, odczytywana w kategoriach *władzy kształcenia: tworzenia jednostek i przekształcania rzeczywistości* (Melosik, Szkudlarek 2009, s. 24), wymaga zachowania wobec nich krytycznego dystansu. Chroni on nauczyciela przed tym, by sam nie stał się zakładnikiem jednej, niezmienniej koncepcji, lecz również przed uczynieniem innych osób, najczęściej uczniów, zakładnikami wytworzonej lub zaakceptowanej przez niego wizji edukacji. Przesłanek stymulujących nieufność do oczywistości własnej praktyki mogą dostarczyć równoległe, dokonywane z innej perspektywy, czasem sprzeczne sposoby myślenia o danym zjawisku, które kreują odmienny horyzont rozumienia codziennych nauczycielskich działań.

Między tymi dwoma horyzontami poznania: własnym i obcym, rozpościera się dynamiczna przestrzeń, w której ujawniać się może problematyczność osobistych doświadczeń i wiedzy, prowadząca do refleksyjnego namysłu nad własną praktyką. Uzyskanie wglądu w inny, nieznaną aspekt edukacyjnej rzeczywistości stwarza nauczycielom szansę wyjścia poza ograniczający krąg własnej teorii i rutynowego działania, jednak tego nie gwarantuje, jeśli zostanie sprowadzone do podjęcia czynności adaptacyjnych czy zastosowania wariantowych rozwiązań praktycznych. Warunkiem odkrycia nowego pejzażu dydaktycznego jest – jak zauważa D. Klus-Stańska (2010, s. 106–112) – *otwarcie przestrzeni interpretacyjnej*, w której pojawiają się pytania o kluczowe założenia teoretyczne przyjętej koncepcji kształcenia oraz o związane z nią wartości i ideologie.

W tym kontekście J. Bruner (2006, s. 205) mówi o *szczególnym rodzaju nieświadomości tego, co automatyczne i wszechobecne*, a co stanowi przeszkodę w *prise de conscience* („przebudzeniu się do prawdy”), czyli w uchwyceniu pełnego sensu własnych działań lub pełniejszym oglądzie rzeczywistości, w której jednostka jest zanurzona. Wytrącenie z tych automatyzmów staje się możliwe dzięki zastosowaniu któregoś z trzech rozwiązań: kontrastu, konfrontacji i metapoznania. Pierwsze z wymienionych sprowadza się do *śluchania dwóch przeciwnych, lecz równie rozsądnych relacji o „tym samym” zdarzeniu* (tamże). Szukanie przyczyn ujawniających się odmienności budzi czujność i uświadamia istnienie różnych, acz równorzędnych narracji, ukazujących inny sens pozornie oczywistych działań, postaw czy wartości. Silniejszy efekt przynosi konfrontacja, która wiąże się z zawiedzionym oczekiwaniem oraz z odkryciem, że *nasza narracyjna wersja rzeczywistości pozostaje w sprzeczności z tym, co następnie okazuje się prawdą, lub też z twierdzeniami o rzeczywistości wypowiedzianymi przez innych* (tamże, s. 206). J. Bruner podkreśla jednak ryzykowny charakter tego

rozwiązania, ponieważ obarczone jest ono realną groźbą wystąpienia konfliktu i częściej wiąże się z gniewem lub oburzeniem, niż owocuje podniesieniem świadomości. Nierzadko też dążenie do nadania konfrontacji waloru użyteczności wymaga zastosowania przymusu lub instytucjonalnych rozwiązań prawnych. O ile kontrast i konfrontacja uświadamiają względność wiedzy i niejednoznaczność efektów poznawania świata społecznego, o tyle *celem metapoznania jest stworzenie alternatywnych sposobów pojmowania mechanizmów wytwarzania rzeczywistości* (tamże), jakie odnaleźć można między innymi w teoriach naukowych. Odwołanie się do nich stwarza warunki do negocjowania znaczeń, a zatem także do kwestionowania i wzbogacania własnego horyzontu postrzegania rzeczywistości, co może stymulować postawy emancypacyjne i prowadzić do zmiany praktyk na drodze podejmowania czynności o charakterze transgresyjnym (w rozumieniu Kozińskiego 2002).

Do tego typu przekształcania perspektywy myślenia i działania niezbędny jest wysoki poziom refleksji, którą J. Mezirow (za: Perkowska-Klejman 2012, s. 217) czyni podstawą transformacyjnego uczenia się dorosłych. Traktuje ją jak umiejętność metapoznawczą, łącząc z ciągłym zadawaniem pytań o ważność stosowanych rozwiązań oraz ich bliższe i dalsze skutki, a także z namysłem nad świadomymi i ukrytymi założeniami, na podstawie których jednostka interpretuje świat i które może reinterpretować. Takie dystansowanie się wobec źródeł własnego myślenia A. Giddens (2008, s. 26–32) nazywa refleksyjnością i uznaje za immanentną cechę nowoczesności. W jego mniemaniu, we współczesnym świecie sama refleksja nad działaniem okazuje się dalece niewystarczająca, ponieważ praktyki społeczne – a do nich zalicza się także edukacja – *podlegają bezustannym przeglądom i reformom w świetle napływającej informacji o tych właśnie praktykach, co zmienia ich charakter w sposób konstytutywny* (tamże, s. 28).

Przyjęcie zarysowanej perspektywy pozwala przyjąć, że źródłami informacji o praktycznych działaniach nauczycieli, które mogą pomóc w odczytywaniu przez nich edukacyjnej rzeczywistości i ewentualnej zmianie jej charakteru, są zarówno teorie naukowe, jak i dane empiryczne uzyskane w procesie diagnozowania i ewaluacji. Niemniej, jeśli dane te mają stworzyć horyzont problematyzujący codzienność edukacyjną, trzeba zadać pytanie o ich teoretyczny wymiar.

Ateoretyczność edukacyjnych badań praktycznych?

Tradycyjna metodologia wiąże diagnozę i ewaluację z określoną trudnością praktyczną, odczytywaną w kategoriach niezgodności z uprzednimi oczekiwaniami (Kona-rzewski 2000, s. 87–90). Przyjęte w niej funkcjonalne podejście do rzeczywistości społecznej jest wzmacniane przed dwa kolejne założenia. Pierwsze z nich dotyczy

postrzegania badania praktycznego jako jednorazowego aktu, podejmowanego na życzenie zlecającego, który nie radzi sobie z napotkaną trudnością. W tym ujęciu diagnoza służy rozpoznaniu rodzaju, zasięgu, źródeł i kontekstu problemu, natomiast ewaluacja zmierza w kierunku wartościowania przebiegu i skutków zamierzonych działań. Z kolei drugie z założeń rozdziela rolę badacza i osoby mającej możliwość działania. Przyjmuje się w nim, że *między stanem rzeczy a projektem rozciąga się sfera obca metodologii*, zależna od hierarchii wartości wyznawanych przez praktyków, którzy ponoszą pełną odpowiedzialność za skutki interwencji podjętych lub nie (tamże, s. 89), co zdaje się wykluczać z pola zainteresowań obu stron potrzebę sformułowania i uzgodnienia teoretycznych przesłanek procesu badawczego. Poza powyższymi podziałami lokowane jest badanie w działaniu, lecz w jego przypadku podkreśla się silne zniekształcenia percepcyjne i motywacyjne oraz ograniczony horyzont wiedzy nauczycieli (tamże, s. 97), co w efekcie deprecjonuje jego konotacje z pedagogiczną teorią naukową.

Przedstawione uporządkowanie definicyjne okazuje się dalece niewystarczające w świetle tego, co wiadomo o współczesnej rzeczywistości społecznej, zmiennej i ambiwalentnej. Redukujący charakter zaproponowanej klasyfikacji ujawniają również nowsze koncepcje edukacyjnych badań praktycznych, które coraz wyraźniej wyodrębniają się jako subdyscypliny, nie pozwalając zamykać się w ramach doraźnej interwencji, rozpoznawania zaburzeń czy oceny efektów działań pedagogicznych. Ich przedmiot poznania zdecydowanie wykracza poza obszary tradycyjnie przypisywane diagnostyce edukacyjnej i ewaluacji w szkole. Jego zakresem objęte zostają między innymi rozpoznawanie procesu rozwoju ucznia (Niemierko 2009) oraz stwarzanie warunków sprzyjających zindywidualizowanemu rozwojowi i ich modyfikowanie (Kasáčová, Cabanová 2011), albo szerzej – dążenie do utożsamienia badania z *zaproszeniem do rozwoju i animacją zmiany* (zob.: Korporowicz 2010; 2011). Równocześnie z poszerzaniem pola zainteresowań diagnozowanie i ewaluacja stopniowo otwierają się na interpretatywne podejścia badawcze, coraz częściej też odwołują się do unitarnego modelu trafności S. Messicka (1980; 1995), który pozostaje pod silnym wpływem wartości społecznych. Do tych ostatnich zaliczane są ideologie rozumiane jako *konfiguracja wartości, uczuć i przekonań o naturze człowieczeństwa, społeczeństwa oraz nauki, które wywierają wpływ na nasze postępowanie* (Messick, 1980, s. 477). W efekcie ustalanie trafności wyników wymaga argumentacji odwołującej się do ustaleń teoretycznych, dowodów empirycznych oraz implikacji aksjologicznych i konsekwencji społecznych.

Takie scalające podejście do trafności można odczytać w kategoriach uzasadnienia dla procesualnego charakteru badań praktycznych oraz ich integralnego powiązania z działaniami pedagogicznymi, których ważnym aspektem jest konieczność uwzględniania potencjalnych konsekwencji decyzji wdrażanych w praktykę edukacyjną. Zarazem jednak niemożność rozdzielenia etapu badań i analiz od etapu interpretowania uzyskanych danych oraz podejmowanych na ich podstawie działań,

podważa wygodne założenie o ateoretyczności badań praktycznych i ich ideologicznej neutralności.

Świadomość ta w różnym stopniu towarzyszy edukacyjnej diagnozie i ewaluacji, choć oba rodzaje badań wytwarzają swoisty obraz świata szkoły, odwołując się wprost lub pośrednio do kryteriów, norm i wartości. Nie rozwijając w tym miejscu wątku dotyczącego procesu ustalania tychże (zob.: Korporowicz 2010; 2011), przyjmuję, że nakreślony za ich pomocą horyzont poznawczy w znacznym stopniu decyduje o charakterze pedagogicznej refleksji, jaka stać się może udziałem nauczycieli. To z kolei pozwala postawić kluczowe dla dalszych rozważań pytanie, w jakim zakresie wybrane rozwiązania, występujące lub postulowane w obszarach szkolnego diagnozowania i ewaluacji edukacyjnej, stwarzają warunki do Brunerowskiego *prise de conscience*, czyli otwierają nauczycielski horyzont refleksji nad działaniem i dostarczają przesłanek do namysłu nad jego teoretycznymi podstawami?

Podjęte analizy, nachylone w stronę krytycznej hermeneutyki (Kincheloe, McLaren 2009, s. 442–444), stanowią zaledwie wstępne rozpoznanie problemu, ponieważ są ograniczone do kilku dobranych celowo przykładów. Kolejność ich prezentacji jest wyznaczona wyróżnionymi przez J. Brunera rodzajami rozwiązań wytrącających z automatyzmów obecnych w codziennym działaniu nauczycieli. Przy czym dwa pierwsze z nich połączę z dwiema perspektywami oglądu rzeczywistości edukacyjnej: z bliska i z daleka (zob.: Groenwald 2007), natomiast trzecią zilustruję przykładami zastosowania analizy krytycznej w nauczycielskiej autodiagnozie.

Kontrast, czyli równorzędność (?) odmiennych narracji

Badanie z bliska, a takim jest nauczycielska diagnoza klasy szkolnej prowadzona w sytuacji niewielkiego dystansu poznawczego, obarczone bywa subiektywizmem i uwikłane w schematy, co poczytuje się za jego mankament i przekłada na ograniczone zaufanie do uzyskanych wyników. Powszechnie też, zarówno w diagnostyce, jak i ewaluacji, uznaje się, że podniesieniu trafności edukacyjnych badań praktycznych służy zastosowanie różnych odmian triangulacji, co może prowadzić do uzyskania „istotnej nadwyżki wiedzy”, rozumianej jako możliwość wyjścia poza wiedzę dostarczoną przez jedno podejście (Flick 2011). Tak zarysowane ramy pozwalają rozpatrzyć wyniki triangulacji metod i źródeł w kategoriach horyzontu poznawczego, stworzonego przez równorzędne, acz niezbieżne relacje o tym samym zdarzeniu lub zjawisku, z których żadna nie może rościć prawa do prawdy i trwałości (Bruner 2006, s. 205). Jest on w wielu punktach odmienny od nauczycielskiego rutynowego postrzegania codzienności, a nierzadko nawet bywa z nim skontrastowany. Sprawia też, że narracja

diagnosty staje się zaledwie jedną z możliwych wersji wyjaśnień rzeczywistości edukacyjnej.

Analizy nauczycielskich diagnoz prowadzonych z wykorzystaniem triangulacji metod i źródeł, których przedmiotem był klimat klasy szkolnej (za: Szyling 2013), ujawniają jednak obszary redukcji, których celem staje się niwelowanie efektu kontrastu, rysującego się dzięki różnorodności informacji zgromadzonych w badaniu. Jednym z przejawów tego zjawiska jest odczytywanie uzyskanych danych nie tyle wbrew zdefiniowanym uprzednio pojęciom, ile pomimo nich. Ich znaczenia wywiedzione zostały w projekcie badania z opozycyjnych modeli teoretycznych, natomiast w prezentacji wyników sprowadzono je do poziomu potoczności pedagogicznej, nieprzejrzystej, acz bliskiej horyzontowi indywidualnej teorii pedagogicznej diagnosty i jego edukacyjnym doświadczeniom. Przyjęcie takiej ograniczonej perspektywy umożliwiło ustalenie związku przyczynowo-skutkowego między względnie od siebie niezależnymi bądź sprzecznymi składnikami pejzażu edukacyjnego, czego ilustracją jest poniższa konstatacja (za: tamże):

(...) spora większość gimnazjalistów (63%) nie widzi problemu, gdy koledzy z klasy źle się odnoszą do nauczyciela. Niewątpliwie takie zachowanie nie sprzyja wystawianiu przez nauczyciela dobrych stopni. Ponad połowa uczniów jest czasem zła na swoich przyjaciół, gdy przeszkadzają na lekcji. Z tego wynika, że sporo uczniów naprawdę pragnie wynieść wiedzę z odbytych zajęć.

W omawianych badaniach znaczącą rolę przypisano ankiecie, co mogło przekładać się na docenienie uczniowskiego punktu widzenia i wyłaniającej się z niego narracji o realiach klasy szkolnej. Uczynienie z niej impulsu do nauczycielskiego namysłu nad niejednoznacznością rzeczywistości edukacyjnej pozostało jednak w sferze możliwości, ponieważ zgromadzone informacje były w większości przypadków wykorzystywane instrumentalnie, do jednostronnego szacowania trafności takiej interpretacji świata, która wykazywała zgodność ze wstępną hipotezą postawioną przez diagnozującego. Uwiarygodnione w ten sposób dane, potwierdzające uzyskanie zbieżności wyników z nie zawsze jawnymi założeniami (uzyskałam dowody potwierdzające założenie) i/lub z danymi pochodzącymi z innych źródeł (spojrzenie na te same kwestie z dwóch stron przyniosło te same rezultaty), prowadziły do stworzenia spójnego obrazu badanej klasy szkolnej.

Przywoływane analizy (tamże) dostarczają jeszcze innych argumentów wskazujących, że założenia badań praktycznych prowadzonych z bliskiej perspektywy poznawczej, nawet jeśli wykorzystują modele teoretyczne i zasady metodologicznej triangulacji, rzadko wytwarzają taki dystans do rzeczywistości edukacyjnej, który pozwalałby dostrzec jej nieoczywistość i prowadził do jakichś znaczących przewartościowań. Uzyskanie spójnego obrazu, który uwiarygodni ogląd praktyki szkolnej, jest bowiem nauczycielowi bardziej przydatny do podejmowania krótkoterminowych lub doraźnych decyzji niż rozważanie rozbieżnych lub sprecznych z jego intencjami

oczekiwań innych podmiotów kształcenia. Dzieje się tak, dopóki nie pojawi się problem, zakłócenie lub zdarzenie wytrącające z codzienności, do którego rozwiązania nie wystarczają czynności ochronne, ograniczone do sprawnego podejmowania sprawdzonych działań (Kozielecki 2002, s. 23).

Wypada podkreślić, że przedstawiona sytuacja nie wyklucza podjęcia elementarnej refleksji nad praktyką edukacyjną i rolą, jaka przypada w niej nauczycielowi, jednak nie problematyzuje tych spostrzeżeń. Dlatego zamyka się na możliwość interpretacji wykraczającej poza dyskurs adaptacyjny. Przestrzeń między horyzontem poznawczym nauczyciela-badacza i wynikami prowadzonych przez niego badań, która mogłaby uświadomić względność i niejednoznaczność poznawania realiów kształcenia, zostaje zniwelowana dzięki zredukowaniu empirii i upotocznieniu wiedzy pedagogicznej.

Konfrontacja, czyli miejsce dla procedur

Warunki sprzyjające wystąpieniu konfrontacji, którą J. Bruner (2006, s. 106) wiąże z odkryciem sprzeczności między własnymi i obcymi twierdzeniami o rzeczywistości, są wytwarzane przez badania praktyczne zewnętrzne wobec szkoły i nauczyciela. Odwołują się one do ujednoliconych i centralnie ustalonych kryteriów, które składają się na zbudowany z wymagań swoisty horyzont poznawczy. W takim kontekście celem badanych może stać się nie tyle odczytanie teoretycznego, społecznego i ideologicznego sensu tych oczekiwań, ile ich zaspokojenie, które jest nagradzane (lub nie) wystawieniem oceny, jak w ewaluacji zewnętrznej, tudzież miejscem w różnych rankingach szkół, jak w przypadku egzaminów zewnętrznych.

O zasadności powyższego wniosku świadczą m.in. potwierdzone empirycznie reakcje diagnozowanych i ewaluowanych na otrzymane przez nich informacje na temat jakości ich działań. Z pozyskanych w badaniach danych wynika (za: Konarzewski 2004), że w początkowej fazie wdrażania systemu egzaminów zewnętrznych nauczyciele i dyrektorzy uznawali oceny wewnątrzszkolne za bardziej wiarygodne niż wyniki egzaminów zewnętrznych, które znaczna grupa respondentów postrzegała jako nie-miarodajne czy niesprawiedliwe. Nie przeszkadzało to jednak badanym w deklarowaniu – niejako wbrew sygnalizowanej nieufności – że skłaniają ich one do podejmowania działań zmierzających do doskonalenia własnych systemów kształcenia, zgodnie z wymogami systemu.

Nieomal kopię przywołanych zjawisk odnaleźć można wśród danych z monitorowania procesu wdrażania do szkół ewaluacji zewnętrznej w ramach nadzoru pedagogicznego. Poświęcony mu raport (Kołodziejczyk 2011, s. 120) podaje informacje o emocjach, które nie tylko towarzyszą radom pedagogicznym podczas ogłaszania

poziomu spełnienia przez placówkę wymagań zewnętrznych, ale czasami nawet zaburzają przebieg spotkania. Nie powinna zatem dziwić dostrzeżona przez ewaluatorów *niekonsekwencja w myśleniu o logicznej sekwencji działań związanych z wykorzystaniem wyników ewaluacji* (tamże), która występuje między deklaracjami nauczycieli o wykorzystaniu przez nich raportu ewaluacyjnego w dalszej pracy, a ich wstrzemięźliwością w szacowaniu jego przydatności do analizy szkolnych realiów.

Zasygnalizowana nieufność nauczycieli wobec zewnętrznego horyzontu poznawczego, wyłaniającego się z wyników badań instytucjonalnych, mieści się w scharakteryzowanych przez J. Brunera (2006, s. 206) reakcjach na konfrontację, które rzadko owocują podniesieniem świadomości czy uchwyceniem przez jednostkę pełniejszego sensu jej doświadczeń. Nie rozważając możliwych przyczyn tej sytuacji (zob. Korporewicz 2010; 2011), chcę zwrócić uwagę tylko na jeden jej aspekt, który wiąże się z zasadniczym przedmiotem niniejszych rozważań, czyli teorią pedagogiczną ukrytą za wybranymi kryteriami ewaluacji zewnętrznej lub powiązaną z nimi wprost. Traktuję ją jak jakościowy komponent tej prawdy o szkole, którą – jak deklarują współtwórcy przedsięwzięcia – nauczyciel może odczytać z raportu ewaluacyjnego i funkcjonalnie wykorzystać do:

(...) *transformacji kultury profesjonalnej w systemie edukacyjnym, polegającej na stworzeniu rzeczywistości (...), w której będzie się w sposób autonomiczny i kreatywny tworzyło rozwiązania i podejmowało decyzje na podstawie danych po uprzednim dialogu i refleksji* (Mazurkiewicz 2011, s. 23).

W kontekście teorii J. Brunera (2006) zasadne staje się jednak postawienie pytania, do jakiej „prawdy” o szkole i nauczycielskim działaniu budzą rzeczne dane zewnętrzne, dostarczając innego punktu widzenia.

Shukając odpowiedzi, sięgnęłam do publikacji pod redakcją G. Mazurkiewicza (2011), znanie z tytułu *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, by wykorzystać zamieszczone w niej analizy dwóch wymagań ewaluacyjnych: *Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany* (Kosturbała-Brak 2011) oraz *Uczniowie są aktywni* (Jewdokimow 2011). Wybrane przeze mnie wymagania są mocą Rozporządzenia MEN (2009) przypisane do różnych i odrębnie ocenianych obszarów pracy szkoły, ale z pedagogicznego punktu widzenia łączy je aspekt jakości współpracy między podmiotami kształcenia, co uzasadnia przerzucenie między nimi spajającego przesła.

Dane przedstawione w publikacji składają się na obraz edukacji instytucjonalnej zdominowanej dydaktycznie przez nauczyciela, co uniemożliwia zaistnienie w klasie wielostronnego dialogu, ale zarazem uwzględniającej potrzeby słabszych uczniów oraz otwartej na współpracę uczniów i nauczycieli podczas zajęć dodatkowych lub wyrównawczych (Kosturbała-Brak 2011, s. 178). Z kolei satysfakcjonującej konstatacji, że wszystkie szkoły spełniły wymaganie *Uczniowie są aktywni*, towarzyszą informacje, że wraz z kolejnymi etapami kształcenia spada zaangażowanie w zajęcia lek-

cyjne, natomiast pojęcie uczniowskiej aktywności jest przez respondentów wiązane przede wszystkim z różnymi formami zajęć i działań pozalekcyjnych oferowanych przez placówki (Jewdokimow 2011, s. 125).

Wybrane przeze mnie raporty nie wnoszą do wiedzy o transmisyjnie zorientowanej edukacji niczego, co nie byłoby już od lat ujawniane w publikowanych wynikach badań pedagogicznych i/lub nagłaśniane z różnym natężeniem w mediach. Dostrzec w nich można jednak rzecz szczególną. Przyjmując urzędowe regulacje prawne za bezdyskusyjny punkt odniesienia oceny jakości pracy szkoły, nie starają się pogłębić ich teoretycznie zróżnicowanych pedagogicznych sensów, ale – niejako w zamian – łączą je płynnie z potocznymi interpretacjami odwołującymi się bezpośrednio do bankowej koncepcji edukacji P. Freirego (Kosturbała-Brak 2011, s. 116) lub pośrednio – do przemocy symbolicznej, głównej kategorii rozważań P. Bourdieu (Jewdokimow 2011, s. 130). Nawiazania do klasycznych tekstów pedagogiki krytycznej mają uzasadniać konieczność wdrażania w edukacyjną codzienność rekomendowanych przez ewaluatorów zmian, oficjalnie uznanych za pożądane, przy czym źródło istniejących problemów lokowane jest w działaniach nauczycieli i szkół, tak jakby funkcjonowały one poza określonym kontekstem społecznym i warunkami stwarzanymi przez politykę oświatową.

Zasygnalizowane wyżej zjawisko można odczytać jako właściwe wczesnym modelom ewaluacji, które są nastawione na pomiar efektywności działań czy kontrolę, co niejako automatycznie wyklucza myślenie o nich w kategorii „zaproszenia do rozwoju” (za: Korporowicz 2011, s. 33). W tym świetle niski poziom pedagogicznych kompetencji ekspertów-ewaluatorów wpisuje się w kategorię ateoretyczności badań praktycznych, za którą kryją się interesy zarządzających edukacją. Omalże *explicite* formułuje to G. Mazurkiewicz (2011, s. 20):

Perspektywy teoretyczne mogą pomagać tworzyć spójne systemy wspierające działania praktyczne, ale również mogą stanowić zestaw przekonań i teorii zupełnie nieprzystających do siebie i zadań, co zdecydowanie utrudnia codzienną pracę. Bardzo ważne jest, aby osoby pracujące w tym samym sektorze nie posługiwały się sprzecznymi zasadami (...).

Takie ideologiczne uzależnienie ewaluacji zewnętrznej sprawia, że jej kryteria nie tworzą alternatywnego horyzontu poznawczego, ale powielają znane nauczycielom wymagania systemowe, a więc w ograniczonym zakresie dostarczają podstaw do refleksji nad realiami edukacyjnymi. Co więcej: nie da się zasadnie przyjąć, że ewaluowanych i ewaluatorów łączy wspólny cel, który może łagodzić negatywne skutki konfrontacji dwóch narracji opisujących z różnych perspektyw poznawczych ten sam fragment rzeczywistości. Jak ujawniły bowiem debaty publiczne prowadzone przez P. Zamojskiego (2011) w Uniwersytecie Gdańskim, nauczyciele czują się systemowo uwiązani, zredukowani do roli posłusznych i efektywnych wykonawców cudzych pomysłów (tamże, s. 49). Sprawia to, że ich uwaga ukierunkowana jest na śledzenie

kolejnych poczyniń legislacyjnych normujących procesy edukacyjne i coraz bardziej ingerujących w działanie podmiotów kształcenia. W efekcie nauczyciele koncentrują się na pozorowaniu narzucanych zmian, czyli realizują stare praktyki *pod osłoną nowej retoryki i nowych dokumentów*, stając się *mistrzami kamuflażu* (tamże, s. 114–115).

Dokonane analizy pozwalają na sformułowanie wniosku, że instytucjonalnie uprawomocnione spojrzenie z zewnątrz jest nie tylko odmienne od horyzontu wiedzy nauczycieli, którzy są zanurzeni w uzależnionej od lokalnych kontekstów praktyce szkolnej, ale także wyraźnie uwikłane w sprzeczność interesów i mielizny przypadkowo dobranej teorii pedagogicznej. W takiej sytuacji nadanie waloru użyteczności rekomendacjom z ewaluacji zewnętrznej staje się możliwe głównie dzięki procedurom i obowiązkom nałożonym na szkołę, co trudno uznać za potencjał długofalowej zmiany. Narzucona z zewnątrz koncepcja – niezależnie od intencji jej twórców – prowadzi bowiem często do konfrontacji odrębnych punktów widzenia, a w efekcie do podjęcia przez nauczycieli wymuszonych czynności adaptacyjnych, bez głębszego namysłu nad ich założeniami oraz potencjalnymi konsekwencjami. Istnieje także wysokie prawdopodobieństwo, że jej skutkiem staną się kolejne strategie przetrwania, które pozwolą w miarę bezpiecznie doczekać następnych zmian polityki oświatowej.

Szansa na metapoznanie, czyli o roli alternatywnych interpretacji

Dotychczasowe rozważania ujawniają, że diagnoza i ewaluacja zarówno prowadzone z bliska, jak i dokonywane z perspektywy instytucjonalnej nie dostarczają nauczycielom wystarczających przesłanek do pogłębionej refleksji, która mogłaby stać się załącznikiem zmian wykraczających poza doraźne modyfikacje edukacyjnej praktyki. Przełamanie rutyny codziennego działania wymaga bowiem sprobietowania nie tylko własnych doświadczeń, lecz także osobistej wiedzy, oraz nabrania wobec nich krytycznego dystansu prowadzącego w efekcie do odnalezienia rozstrzygnięć alternatywnych. Krytyczna refleksja nad posiadaną wiedzą – jak twierdzi M. Czerepaniak-Walczak (2012, s. 18) – rodzić się może w kontakcie ze szkolnymi realiami, posiadana lub nowa wiedza pozwala zaś głębiej zrozumieć doświadczane zdarzenia edukacyjne. Tak określona integracja myślenia i działania, bez redukowania wyznaczanych przez nie odrębnych horyzontów poznawczych, wpisuje się w kategorię metapoznania (Bruner 2006, s. 206). Prowadzi ona do takiego przekształcania rzeczywistości edukacyjnej, które wiąże się z dylematami przewartościowań i stawia nauczycieli przed koniecznością podejmowania wciąż nowych prób pojmowania realiów własnej praktyki i świata zewnętrznego stanowiącego jej kontekst, dlatego nie może zaistnieć bez dozy koniecznej akceptacji. Pojawiające się w tym procesie napięcia między hory-

zontami wiedzy i doświadczenia sprzyjają negocjowaniu znaczeń i otwierają przestrzeń interpretacji.

Kształceniu kompetencji krytycznej analizy sytuacji edukacyjnych sprzyja wykorzystanie modelu opracowanego przez D. Trippa (1996), który integruje działania diagnostyczne i ewaluacyjne. Pozwala on osadzić teorię pedagogiczną nie tylko w kontekście kultury klasy szkolnej i praktyk nauczyciela, ale także jego przekonań. Wiedza zdobyta dzięki zdarzeniom krytycznym ma *dla nauczyciela znaczenie bezpośrednie i realne, w dodatku wyjaśnia zagadnienia pedagogiczne z jego punktu widzenia* (tamże, s. 183), prowadząc do odczytania założeń leżących u podstaw przyjętej przez niego dydaktyki i ich ewentualnej zmiany. Przy czym nauczyciel bierze udział w tym procesie nie tylko jako osoba działająca, ale też jako odbiorca informacji i partner w dyskusji.

Potencjał tkwiący w tak wytworzonej refleksji nad własną praktyką zilustruję nauczycielskimi interpretacjami własnych doświadczeń edukacyjnych. Przykłady zaczerpnęłam z kilkunastu autodiagnoz/autoewaluacji dokonanych przez nauczycieli, różniących się stażem pracy, ale wspólnie studiujących pedagogikę i uczęszczających na moje zajęcia, podczas których pracowaliśmy metodą zdarzeń krytycznych. Do analizy wybrałam te prace, których autorzy potraktowali poznawane teorie pedagogiczne, problematyzujące rolę transmisyjnego kształcenia, nie tylko jak odmienny horyzont poznawczy, lecz również jak rodzaj wyzwania o charakterze emancypacyjnym. Ujawnione w jej wyniku kategorie narracji układają się w następującą sekwencję zdarzeń:

1. Dystans wobec źródeł własnego myślenia:

Zawsze wydawało mi się, że skoro moi uczniowie robią dużo i dobrze, są na bieżąco z tematem, potrafią ładnie odpowiedzieć (...) jest dobrze. W pokoju nauczycielskim inne nauczycielki chwaliły mnie za zdyscyplinowaną i bystrą klasę (...). Byłam z siebie zadowolona, że nie miałam z klasą większych problemów.

Inspiracją do krytycznego namysłu często jest – jak powyżej – konstruowanie na zajęciach zdarzenia krytycznego bliskiego codziennemu doświadczeniu autorów. Zdarza się jednak też, że źródłem refleksji staje się koncepcja teoretyczna, która przy pierwszym kontakcie zdaje się banalna w swej oczywistości:

W momencie, gdy to [teorię ocenienia kształtującego] czytałam, wydawało mi się to wszystko śmiesznie oczywiste, a moją pierwszą myślą było stwierdzenie: „Przecież ja to wszystko stosuję...” Jednakże po pewnym czasie dotarło do mnie, że rzeczywistość nie wygląda tak różowo i trochę mnie ten fakt przeraził. Jednakże sama idea bardzo mi się spodobała...

Podane przykłady potwierdzają, że warunkiem koniecznym do podjęcia refleksji nad praktyką jest uzyskanie dystansu wobec źródeł własnego myślenia. Jego brak oznacza sprowadzenie autoanalizy do:

- (a) poszukiwania argumentów potwierdzających zadowolenie z edukacyjnego *status quo* wyrażane przez uczniów, ich rodziców i/lub dyрекcję tudzież samego nauczyciela;
 - (b) wywodów obarczonych „efektem Leona” (Dylak 2000, s. 180), czego przejawem jest zacieranie różnic między horyzontem własnej wiedzy i horyzontem teorii pedagogicznej.
2. Pytanie o przyjętą koncepcję kształcenia pojawia się jako następny krok, często poprzedzony bardziej wnikliwymi obserwacjami nie tyle własnych działań nauczyciela, bo te są znane i utrwalone, ile zachowań i reakcji uczniów.

Po głębszych przemyśleniach zauważyłam, że skupienie na tempie wykonywania ćwiczeń nie sprzyja myśleniu i samodzielności, a schematycznemu działaniu.

Udzielając dzieciom „fachowych” porad tak naprawdę narzuciłam im własną wizję, co przypieczętowałam obniżeniem ocen tym, którzy nie w pełni skorzystali z moich porad.

Powyższe spostrzeżenia, z reguły poparte w analizowanych pracach argumentacją teoretyczną, sygnalizują odkrywanie przez ich autorów kluczowych założeń ich własnej dydaktyki, inspirowanych nową wiedzą. Może się jednak zdarzyć, że namysł nad działaniem edukacyjnym łączy się z pewnym rodzajem retrospekcji teoretycznej:

W trakcie studiów chciałam w przyszłości uniknąć behawioralnego podejścia do oceniania. Po analizie swojego postępowania dochodzę do wniosku, że zbliżam się do niego, choć kiedyś wydawało mi się obce.

Dokonane przez nauczycieli konstatacje często wiążą się z postawieniem pytań: komu służy/ma służyć moje nauczanie?; jak wykorzystuję swoją władzę w procesie kształcenia? Jeśli w poszukiwaniu na nie odpowiedzi uda się przekroczyć horyzont własnej teorii pedagogicznej, wymagania systemowe i schematy zawodowe środowiska, a zwłaszcza zdefiniować pojęcie „dobro ucznia” (zob.: Szyling 2011), nauczyciel podejmuje próby eksperymentalnego sprawdzania wybranych założeń teorii.

3. Wyjście poza rutynowe działania polega najczęściej na rozpoznawaniu alternatywnych rozwiązań oraz nie wolnym od nieufności podglądaniu poznanej teorii pedagogicznej, która jest wcielana w praktykę:

Postanowiłam dać dzieciom choć odrobinę samodzielności: decydowania o swojej pracy, o swoim myśleniu w świecie zdominowanym przez dorosłych.

Któregoś dnia zrobiłam małe doświadczenie, chcąc zobaczyć, czy jest z tym naprawdę aż tak źle. Czy dzieci rzeczywiście nie potrafią rozwiązywać problemów?

W procesie tym przydatne okazuje się wykorzystanie kontrastu w celu empirycznego upewnienia się, że wprowadzone zmiany wnoszą coś nowego do kształcenia, pozwalają nadać inny sens pozornie oczywistym dotychczas działaniom. Rolę od-

miennego horyzontu odgrywają w tym przypadku dotychczasowe doświadczenia, spod wpływu których nauczyciel próbuje się wyzwolić:

W grudniu sytuacja wyglądała podobnie, jak w październiku, jednak inne były relacje między mną a uczniami, inne były kryteria oceny. Na spacerze już nie ja, ale uczniowie dzielili się ze mną swoimi spostrzeżeniami, wymieniali się też nimi między sobą.

4. Odkrycia stają się integralnym elementem „testowania” przez nauczycieli teorii i zarazem stymulatorem zmian w myśleniu i działaniu, wprowadzanych niespiesznie, by dać czas sobie i uczniom na oswojenie się z nowymi realiami:

Tu pojawił się problem. Większość klasy nie potrafiła udzielić odpowiedzi. Natomiast ci, którzy próbowali, byli dotąd uważani przez mnie za słabszych. Od tego momentu (...) uczniowie dostają coraz więcej ćwiczeń na myślenie, częściej „odchodzimy od stolików” (...). Wspólnie próbujemy coś zrobić (...) Zobaczymy tylko, jak nam to wyjdzie”.

Na tym etapie wdrażania zmian nauczyciele nie zawsze odwołują się wprost do szerszych podstaw teoretycznych, które zostały uprzednio przez nich zidentyfikowane i w pewnym zakresie zinternalizowane. Chętnie stosują natomiast strategię analityczną nazwaną przez D. Trippa (1996, s. 67) „alternatywy, możliwości, wybory”, szukając takich alternatywnych rozwiązań danej sytuacji, które odpowiadałyby zmieniającej się relacji między nimi i uczniami.

Przedstawiona wyżej sekwencja zdarzeń, wpisując się w koncepcję *praxis*, ilustruje jedną z możliwości integrowania poznawania i zmienienia przez nauczyciela nie tylko rzeczywistości edukacyjnej, ale także własnego potencjału. Jej znaczącym komponentem staje się proces negocjowania znaczeń, w którym niebagatelną rolę odgrywa przenikanie się teoretycznego horyzontu refleksji nad działaniem i horyzontu zmieniających się nauczycielskich doświadczeń. Związane z tym otwarcie na różne interpretacje sprawia, że decyzje dydaktyczne nauczycieli stają się – jak pisze D. Klus-Stańska (2010, s. 133) – *wyborem zawsze obciążonym konsekwencjami, wymagają ciągłego rozpoznania i wyważania racji. Czynią z dydaktyka osobę, która traci pewność, ale zyskuje horyzont pytań.*

Otwieranie horyzontu

W podsumowaniu rozważań podjętych w niniejszym tekście nie zamierzam proponować jednoznacznych rozstrzygnięć, ale raczej otworzyć horyzont dla kolejnych dociekań, choć oczywista zdaje się odpowiedź na pytanie o to, które rozwiązania

w obszarze szkolnego diagnozowania i ewaluacji edukacyjnej stwarzają najlepsze warunki do Brunerowskiego *prise de conscience* i dostarczają przesłanek do namysłu nad teoretycznymi podstawami nauczycielskich działań. Niemniej oczywistość ta może zostać sproblematyzowana, jeśli zmieni się teoretyczny horyzont jej oglądu.

Przyjęta przez mnie perspektywa interpretacyjna pozwala uznać, że największy potencjał zmian o charakterze transgresyjnym tkwi w nauczycielskiej autodiagnozie i/lub autoewaluacji, które odwołują się do teorii pedagogicznych odmiennych niż dominująca w polskiej edukacji. Jego wykorzystanie zależy jednak zarówno od posiadania przez nauczycieli wiedzy i kompetencji niezbędnych do krytycznego namysłu nad własną praktyką, jak i od gotowości zaakceptowania niejednoznaczności realizowanych przez siebie działań dydaktycznych, co nie jest zadaniem łatwym.

Mocy zakwestionowania schematów i wartości tworzących konserwujący trzon indywidualnych teorii pedagogicznych nie posiadają natomiast ani diagnoza i ewaluacja prowadzone „z bliska”, ani z odległej, zewnętrznej perspektywy. Obydwie w swoisty sposób redukują rzeczywistość edukacyjną, a ich słabe osadzenie w teorii pedagogicznej lub podporządkowanie obowiązującej polityce oświatowej nie stwarzają warunków do negocjowania znaczeń, których sensy nie są wyrażenie zarysowane. W tym kontekście dane empiryczne tracą swój wymiar teoretyczny i zostają wchłonięte przez najbliższy nauczycielom horyzont pojęć, czyli tracą swą odrębność, niezbędną do wywołania efektu „przebudzenia do prawdy”, ale też mogą zostać zlekceważone bądź odrzucone ze względu na swe umocowanie lub sprzeczność interesów.

Zjawiska takie występują zarówno w diagnozie z bliska, jeśli jest ona prowadzona przez nauczyciela mającego poczucie władzy nad badaną grupą, jak i w ewaluacji zewnętrznej, traktowanej jak narzędzie instytucjonalnego sterowania nauczycielem i szkołą. Natomiast alternatywna teoria pedagogiczna jest propozycją, którą nauczyciel może testować, podglądać, wdrażać, a przy tym budować nowe myślenie o tym, jak i w jakim celu działa, bez redukcji zarówno swojego, jak i innego horyzontu. Spostrzeżenia te odsyłają do nierozpatrywanej w niniejszej pracy kategorii władzy jako ważnego aspektu problematyzującego przydatność wyników diagnozy i ewaluacji, a tym samym otwierającego kolejny horyzont interpretacji.

Bibliografia

- BRUNER J., 2006, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków.
- CZEREPIAK-WALCZAK M., 2012, *Ile „techné”, ile „praxis”?* W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3 (59).
- DYLAŁ S., 2000, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
- FLICK U., 2011, *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GIDDENS A., 2008, *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

- GROENWALD M., 2007, *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów*, [w:] M. Strzyż, A. Zieliński (red.), *Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej*, Wydawnictwo Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- JASKUŁA S., 2012, *Mutualizm ewaluacji i diagnozy edukacyjnej*, [w:] B. Niemierko, K. Szmigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, PTDE, Wrocław.
- JEWDOKIMOW M., „Uczniowie są aktywni”? *Analiza wymagania*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KASÁČOVÁ B., CABANOVÁ M., 2011, *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.
- KINCHELOE J.L., McLaren P., 2009, *Teoria krytyczna i badania jakościowe*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KLUS-STANISKA D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- KOŁODZIEJCZYK J., 2011, *Recepcja procesu ewaluacji zewnętrznej w szkołach i placówkach edukacyjnych*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KONARZEWSKI K., 2000, *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- KONARZEWSKI K., 2004, *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- KORPOROWICZ L., 2010, *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KORPOROWICZ L., 2011, *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KOSTURBAŁA-BRAK A., *Formy kooperacji między nauczycielami a uczniami w doskonaleniu procesów edukacyjnych. Analiza spełnienia kryterium*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KOZIELECKI J., 2002, *Teoria czynności a psychotransgresjonizm*, [w:] I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2008, *Pedeutologia*, WAiP, Warszawa.
- MAZURKIEWICZ G., 2011, *Reforma nadzoru pedagogicznego jako projekt cywilizacyjny*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- MELOSIK Z., Szkudlarek T., 2009, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- MESSICK S., 1980, *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, GWP, Sopot 2005.
- MESSICK S., 1995, *Trafność oceny psychologicznej*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, GWP, Sopot 2005.
- MIZEREK H., 1999, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- NIEMIERKO B., 2009, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- PERKOWSKA-KLEJMAN H., 2012, *Czy twoi studenci są refleksyjni?*, Studia Edukacyjne, nr 21.
- POLAK K., 2000, *Podążając ku niewidzialnemu (Teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
- Rozporządzenie MEN z dn. 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. z dn. 9 października 2009.
- SZYLING G., 2011, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Impuls, Kraków.
- SZYLING G., 2013, *O „nadwyżce wiedzy” w diagnozowaniu klasy szkolnej* (w druku).
- TRIPP D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa.

ZAMOJSKI P., 2011, *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Wydawnictwo Fundacji Rozwoju UG, Gdańsk.

Diagnosis and evaluation vs. theoretical horizons of reflection on acting

Contemporary concepts of educational diagnosis and evaluation are presented in terms of processes leading to development. This sets the most general framework of the reflection undertaken in the text concerning the question as to what is the extent to which pedagogical theories, applied in practical studies explicitly or hidden behind methodological criteria and/or norms, shape a different horizon of understanding everyday teacher actions. This can provide teachers with premises for critical reflection on their own experience and knowledge held, which is a basis for changes to both thinking about education as well as to educational actions.

In consideration of this issue I assume that the perspective of self-reflection on acting which is closest to teachers is set by individual pedagogical theories strongly linked to cognitive schemata and routine actions. Their being knocked out of such automatism is rendered possible (following J. Bruner) thanks to contrast, confrontation and metacognition, with each of these strategies possibly resulting in different effects.

This problematizes claims behind many solutions officially and/or commonly applied in education and undertakings made which rarely reach beyond the level of pedagogical informality despite being meant to alter the nature of Polish school. At the same time, however, the analyses conducted point to the potential hidden in the process of teacher self-diagnosis/self-evaluation drawing – at the level of interpretation – on different pedagogical theories presented in terms of categories to opening the horizon of reasoning concerning school and one's own actions in it.