

DOROTA KLUS-STAŃSKA

Uniwersytet Gdański

Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację

Celem mojego artykułu jest otwarcie dyskusji nad perspektywą, która wyłania się ze współczesnych nauk humanistycznych i społecznych, a odnosi się do fundamentalnych pojęć wpisanych w diagnozowanie i ewaluację. Tymi pojęciami są: rozwój (odnoszone do edukowanej jednostki) i jakość (odnoszone do warunków ten rozwój zapewniających). Ta perspektywa pozwala, jeśli nie zakwestionować obie te kategorie, to sproblematyzować je, tworząc odmienny paradygmat myślenia o biografii jednostki. Zarówno rozwój, jak i jakość, dają się bowiem rozpatrywać jako dyskusyjne konstrukty wynegocjowane społecznie, których status wynika z dominujących w kulturze dyskursów i wytwarzanych w nich praktyk.

Swój głos w debacie na ten temat zamierzam podzielić na kilka części. W pierwszej, będącej dla mnie teoretyczną podstawą, odwołam się do niektórych wątków dyskusji nad paradygmatami nauk społecznych, wskazując w konkluzji przynależność paradygmatyczną przyjętych powszechnie modeli diagnozowania rozwoju jednostki. Następnie wskażę wybrane wyniki badań, analiz i projektów, które mogą być argumentem przemawiającym za problematycznością rozumienia rozwoju jako zjawiska definiowanego w semantyce ukierunkowanego przyrostu. Na koniec spróbuję zasygnalizować konsekwencje, jakie dla myślenia o logice tworzenia edukacji mogą mieć te koncepcje.

Paradygmaty i ich współmierność/niewspółmierność

Dla jasności moich rozważań sformułuję trzy zastrzeżenia, odnoszące się do pojęcia paradygmatów w teorii nauki, ich współmierności oraz ich współwystępowania.

Treść pojęcia paradygmatu, od chwili jego użycia przez T. Kuhna w odniesieniu do rozwoju nauki, jest wciąż niepewna i niedoprecyzowana. Przyczynił się do tego sam T. Kuhn, który, inicjując jedną z burzliwszych debat nad nauką, skoncentrował swoją uwagę bardziej na opisie zjawiska niż na dookreśleniu terminu. Również język opisu paradygmatów i ich zmiany, choć metaforycznie owocny, jednak miejscami daleki był od ścisłości: łamigłówki rozwiązywane przez naukę, pojęciowe szufladki, a nawet sama tytułowa rewolucja naukowa nie pomagały w doprecyzowaniu podstawowych kategorii. To spowodowało, że paradygmat bywa definiowany dowolnie, a sam T. Kuhn w kilka lat po wydaniu *Struktury rewolucji naukowych* pisał:

Rozmawiając zwłaszcza z entuzjastami mojej pracy, stwierdzam czasem, iż trudno uwierzyć, że wszyscy dyskutanci mieli do czynienia z tym samym tekstem. Sprawia mi przykrość, że moja książka zawdzięcza część swego sukcesu temu, że może być dla każdego tym, czego on zapragnie (Kuhn 1985, s. 406).

J. Horgan, dziennikarz naukowy z „Scientific American”, w artykule opisującym spotkanie i rozmowy z T. Kuhnem, który za ten stan rzeczy brał winę na siebie, napisał:

(...) mówiąc o terminie „paradygmat”, przyznał, że był „beznadziejnie nadużywany” i „wymknął się spod kontroli”. Podobnie jak wirus, termin ten rozprzestrzenił się poza historię i filozofię nauki i zakaził całą społeczność naukową, dla której zaczął faktycznie oznaczać każdą dominującą ideę (Horgan 1999, s. 64).

Ów brak precyzji spowodował nieuniknione trudności w identyfikowaniu paradygmatów, zwłaszcza w naukach społecznych, ale doprowadził też do sytuacji (dotykającej zresztą również polską pedagogikę i jej subdyscypliny, co przez wielu autorów było opisywane), w której termin paradygmat jest używany bardzo swobodnie jako synonim takich pojęć, jak koncepcja, model, ujęcie, a nawet pogląd. Pomija się wówczas fakt, że paradygmat jest wyrazem zgody uczonych na przyjęcie określonych podstawowych przesłanek, odnoszących się do natury badanych zjawisk i sensownych pytań, jakie w procesie badawczym można postawić. Te same zdarzenia, zjawiska, fakty w świetle różnych paradygmatów nie są tym samym.

Występowanie nieuprawnionej swobody w używaniu terminu paradygmat i wywołanego w ten sposób chaosu i nieładu teoretycznego (Klus-Stańska 2012) wymaga ode mnie sformułowania tu zastrzeżenia, że przywołując pojęcie paradygmatu, będę miała zawsze na myśli zbiór pojęć i teorii, mających wspólny fundament ontologiczno-epistemologiczny i oparty na podzielanym przez wspólnotę uczonych języku, w którym określonym terminom nadaje się swoiste dla danego paradygmatu znaczenia.

Drugie zastrzeżenie odnośnie do kwestii możliwości współwystępowania paradygmatów, które T. Kuhn kwestionował, zakładając rewolucyjne wypieranie dotychczasowego paradygmatu przez nowy. Brak możliwości takiego zwycięskiego wyparcia na terenie nauk społecznych uważał zresztą początkowo za dowód na to, że nauki te nie osiągnęły jeszcze poziomu rozwoju paradygmatycznego (Kuhn 1985, s. 41).

Polemikę z tym ostatnim poglądem (o niskim, przedparadygmatycznym stadium rozwoju nauk społecznych) podjęłam kilka lat temu w tekście *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną* (Klus-Stańska 2009, s. 11–23). Przytoczę tu sygnałnie swoje niektóre argumenty. Zasadniczy odnosi się do tego, że Kuhnowska koncepcja paradygmatów, choć oparta na przykładach z nauk przyrodniczych, zwłaszcza fizyki, powstała na pograniczu historii i filozofii nauki oraz teorii wiedzy, a więc w obrębie dyscyplin, które, według uporządkowań Kuhnowskich, należą do przedparadygmatycznych, czyli nienaukowych, jeśli przyjąć jego definicję nauki normalnej. W niczym nie umniejsza to znaczenia jego koncepcji, a *Strukturze rewolucji naukowych* trudno zarzucić potoczność.

Nierozstrzygnięty również pozostaje problem, czy paradygmatyczność nauk przyrodniczych ma tę samą naturę, co paradygmatyczność nauk społecznych. Nie jest, gdyż samo zdefiniowanie przez T. Kuhna nauki i języka jej właściwego zamknęło z góry możliwości rozważania paradygmatów innych niż te, które występują w naukach ścisłych. Jeśli przeanalizować przytaczane przez T. Kuhna przykłady osiągnięć nauki, widać, że dają się one opisywać jedynie pojęciami *odkrycie* i *wyjaśnienie*, odnoszącymi się do związków przyczynowo-skutkowych (a więc pojęciami wpisanymi w procedury nauk ścisłych). Poza możliwą debatą (a więc jako odpowiedzi na pytania pozbawione naukowego sensu) znalazły się takie procedury, jak (nieustające) *rozumienie* czy *interpretacja*, odnoszące się do relacji intencjonalnych. Nauki społeczne w takim ujęciu są nienaukowe z definicji, chyba że spełniają wymogi przyrodniczej metodologii zmierzającej do *odkrycia* rzeczywistości, o jakiej zakłada się, że istnieje niezależnie od badacza i jest mu w badaniu naukowym „bezpośrednio dostępna”. Zdefiniowanie nauki, jako *odkrywającej*, jest z natury paradygmatyczne i arbitralnie narzuca – ustalone przez wspólnotę grupy uczonych – identyfikowanie tego, czym nauka jest, a czym nie jest, i jakie są jej identyfikacyjne atrybuty. Odbiera to siłę argumentom T. Kuhna. Na koniec trzeba też zaznaczyć, że sam T. Kuhn, chociaż nie zmienił swojego stanowiska co do wzorca rozwoju nauki polegającego na uwspólnianiu dominującego paradygmatu przez społeczność uczonych, złagodził je jednak, pozbawiając je radykalizmu oceny nauk, które uprzednio zakwalifikował jako przedparadygmatyczne (Kuhn 1985, s. 498).

Dla moich rozważań te argumenty mają znaczenie, gdyż wskazują na możliwość występowania w dyscyplinie, którą reprezentują, paradygmatów, które – choć nie są wytwarzane drogą rewolucyjnej eliminacji poprzedniego paradygmatu przez nowy, jednak oparte są na radykalnie odmiennych fundamentalnych przesłankach. Na tyle

odmiennych, że tworzących odrębny paradygmat. Stąd też moje drugie zastrzeżenie dotyczy przyjęcia założenia, że w pedagogice (a także w teorii diagnostyki) możliwa jest sytuacja, gdy pojawia się ujęcie, które nie polega na uzupełnieniu, modyfikacji czy rozwinięciu dotychczasowej teorii, ale na całkowitej zmianie podstawowych założeń na temat natury badanych zjawisk oraz możliwej wiedzy na ich temat, a także zmianie języka, jakim rzeczywistość opisujemy.

Trzecie zastrzeżenie odnosi się do kontrowersyjnej wciąż kwestii współmierności/niewspółmierności paradygmatów, traktowanej jako kluczowy, długotrwały i nierozstrzygnięty problem filozofii nauk.

Jak pisze J. Polkinghorn:

Dla Kuhna paradygmaty różnią się od siebie tak dalece, że są nieporównywalne. Podobnie jak dwuznaczne lamigłówki obrazkowe, ukochane przez psychologów (kaczka/królik, młoda dziewczyna/stara kobieta), albo widzi się je tak, albo inaczej. Niemożliwy jest pośredni punkt widzenia (Polkinghorne 1998 ,s. 21).

Takie stanowisko jest w pełni podzielane przez E. Gubę i Y. Lincoln (2009, s. 281–314), stanowiąc klasyczną przesłankę ich rozróżnień metodologicznych. Przyjmują oni, że ze współmiernością paradygmatów mamy jedynie do czynienia odrębnie wewnątrz pokrewnych wobec siebie paradygmatów pozytywistycznych i współdzielących znaczące założenia paradygmatów niepozytywistycznych. Innymi słowy, współmierne są paradygmaty pozytywistyczny i postpozytywistyczny, współmierne są też paradygmaty, jakie wyłoniły się w obrębie pola niepozytywistycznego, natomiast nie da się mówić o współmierności paradygmatów pozytywistycznych z niepozytywistycznymi.

Ugruntowanie paradygmatu w ontologii i epistemologii prowadzi do wytwarzania opozycyjnych wobec siebie (pozytywistycznych i niepozytywistycznych) ustaleń co do istoty dostępnej w poznaniu rzeczywistości, co do dróg i możliwości jej poznania, co do możliwej na jej temat wiedzy, co do pewności (odzwierciedlającej – jak przyjmowano w pozytywistycznym realizmie naiwnym, lub prawdopodobnej – jak przyjmuje się w postpozytywistycznym realizmie krytycznym) lub – przeciwnie – niepewności tej wiedzy, która – jak zakłada się niepozytywistycznie – wynika z poznania zawsze upośredniczonego kulturowo. Pozytywiści zatem – jak sądzą – odkrywają świat, a kryteria prawomocności tych odkryć są ustalone i stałe, a niepozytywiści – jak sądzą – negocjują obraz świata, a kryteria traktują jako związane z wartościami i pertraktowane.

W paradygmacie jakościowym obraz jest więc lokalny (a nie uniwersalny) i temporalny (nie w sensie doskonalenia i przełamywania tymczasowych błędów, ale w sensie jego kulturowej, uzgodnionej chwilowo, tu i teraz prawomocności). Nie można jednocześnie (eklektycznie) zakładać, że świat jest istotowo poznawalny i niepoznawalny zarazem; że mamy do niego bezpośredni dostęp, ale jednak nie mamy; że rzeczywistość jest niezależna od języka jej opisu, ale że ten język ją konstruuje; że

projekt badawczy jest oglądem rzeczywistości, ale że jednocześnie tę rzeczywistość wytwarza itd.

Zacytuję E. Gubę i Y. Lincoln, którzy piszą o relacjach między paradygmatami słowami jednego z uczestników warsztatów, jako o *kierowaniu katolickich pytań do społeczności metodystów* (2009, s. 295). Paradygmaty pozytywistyczny i niepozytywistyczny są niewspółmierne w taki sam sposób jak niewspółmierne wobec siebie pozostają odmienne religie.

Z drugiej strony mamy bardzo liczne głosy, opowiadające się za możliwością tworzenia badań mieszanych ilościowo-jakościowych, eklektycznych, i metodologii zintegrowanej, a od 2007 roku wydawane jest nawet czasopismo „Journal of Mixed Methods Research”. Nie jestem ekspertem od diagnozy i ewaluacji, więc moje luki literaturowe są nieuniknione, ale udało mi się zauważyć, że właśnie dla problematyki ewaluacji kwestia możliwości integrowania paradygmatów jest szczególnie ważna i szeroko dyskutowana. Na przykład J. Green, poświęcająca wiele uwagi tworzeniu projektów ewaluacji opartych na metodologii mieszanej, polemizuje ze stanowiskiem E. Guby i Y. Lincoln, uznając je za owocne jedynie na gruncie teorii, ale zbędnie purystyczne i przez to nieprzydatne na gruncie praktyki edukacji (w tym praktyki ewaluacji), której złożoność i potrzeby wynikające z zadań oświatowych wymagają podejścia bardziej otwartego, wielostronnego i integrującego zróżnicowane podejścia (Green 2007).

Zauważmy jednak, że – wbrew odwołaniom do E. Guby i Y. Lincoln – jej stanowisko odnosi się do pytań, jak poznawać rzeczywistość (zakresowo przynależnych do epistemologii). Brak tu natomiast pytań o istotę tej rzeczywistości (pytań ontologicznych). Dlatego traktuję tę propozycję jako postulat łączenia metod (pomiarowych z jakościowymi) na potrzeby praktyki, a nie paradygmatów (pozytywistycznych z niepozytywistycznymi). Ta ostatnia wymagałaby uzupełnienia ustaleń na temat drogi poznania (*jak* poznajemy) o ustalenia na temat tego, *co* poznajemy. Do tego wątku powrócę pod koniec artykułu.

Ustosunkowując się do tej różnicy stanowisk, przyjmuję, że o ile paradygmaty różniące się tylko metodą lub aksjologią (a więc np. paradygmaty w obrębie pozytywizmu i postpozytywizmu lub paradygmaty w obrębie niepozytywizmu (np. konstruktywizm i teoria krytyczna) mogą wchodzić we wzajemne zróżnicowane konfiguracje, o tyle te oparte na odmiennych założeniach ontologicznych i epistemologicznych są niewspółmierne (paradygmat pozytywistyczny jest niewspółmierny wobec niepozytywistycznego). Praktyka nie jest wolna od przypisań paradygmatycznych, gdyż zawsze stoją za nią (nawet jeśli nieświadomiane) założenia co do natury rzeczywistości i naszej wiedzy jako rozstrzygającej o stanie tej rzeczywistości. Co więcej, przyjęcie (świadome lub nie) określonego paradygmatu właśnie w praktyce wydaje się najsilniej obciążone bezpośrednimi dyskursywnymi konsekwencjami społecznymi.

Współwystępowanie paradygmatów radykalnie odmiennych oznacza zatem brak możliwości ich łączenia. Nie neguję jednak, że w obrębie paradygmatów podobnych

umożliwia tworzenie bogato zróżnicowanych projektów na poziomie metod tzw. ilościowych i jakościowych (jednoznaczne odróżnienie paradygmatu ilościowego i jakościowego od metod ilościowych i jakościowych jest tu zasadnicze). Ta ostatnia możliwość oznacza eklektyzm metodyczny (ale – powtórzę – nie eklektyzm paradygmatyczny), który, jako mieszaną metodykę ewaluacyjną, L. Datta (2001) opisuje malowniczymi metaforami jako taczki, mozaikę i podwójną spiralę.

Wracając do T. Kuhna, przypomnijmy, że jego zdaniem: *Zwolennicy odmiennych teorii są niczym członkowie różnych wspólnot językowo-kulturowych* (Kuhn 1985, s. 352), (...) *język (...) nie jest narzędziem uniwersalnym. Nie jest tak, że w jednym języku można powiedzieć wszystko to, co można powiedzieć w innym* (za: Horgan 1999, s. 62). Choć umacnia to argument o niewspółmierności paradygmatów, otwarta pozostaje kwestia możliwości współpracy między przedstawicielami różnych paradygmatów, czy – jak można to określić inaczej – dialogu między nimi. Jest tak, gdyż odrębność wspólnot kulturowo-językowych oznacza, że nie chodzi o ustalenie, która ontologia i epistemologia jest „słuszna” i kto ma „rację”, bo każda z nich jest wyłącznie narzędziem kulturowym radzenia sobie z poznaniem na określony sposób. Istotne jest tylko uświadomienie sobie i wyartykułowanie własnych założeń jako podstawy prowadzonego rozpoznania. Jak T. Kuhn pisał o owej analogii, która zachodzi między przynależnością do odmiennych paradygmatów a przynależnością do różnych wspólnot językowo-kulturowych: *uznanie tego paralelizmu sugeruje, że w pewnym sensie obie grupy mogą mieć rację* (Kuhn 1985, s. 352).

Dlatego formułuję tu moje trzecie zastrzeżenie. Choć nie widzę współmierności między radykalnie odmiennymi paradygmatami, widzę możliwość ich spotkania jako interdyscyplinarnych głosów (czy może interparadygmatycznych) głosów na określony temat, na przykład diagnozy i ewaluacji¹. Zwielokrotnienie możliwych perspektyw poznania otwiera nowe horyzonty pytań, uwrażliwia na nieoczywistość naszych założeń, uczy dystansu do dokonywanych rozstrzygnięć. Takie spotkania, na podobieństwo spotkań międzyreligijnych, kojarzą się z metodologią zwaną ekumeniczną (*methodological ecumenism, ecumenical perspective in methodology*), przywoływaną m.in. przez wspomnianą J. Green, a w Polsce przez A. Groblera (2010). Choć metodologiczny ekumenizm bywa rozumiany jako spotkanie metod, w mojej opinii lepiej odpowiada idei spotkania paradygmatów. Podobną propozycję sformułowała J. Rutkowiak (2009) jako wstępny projekt przekładu paradygmatów jako prób uważnego rozumienia.

Łączenie metod ilościowych i jakościowych w obrębie jednego paradygmatu nie budzi kontrowersji. Chodzi o to, by stworzyć warunki do dialogu paradygmatów, które – choć niewspółmierne – mogą do siebie mówić. Interparadygmatyczne spotkania dopuszczałyby do głosu możliwość rozpatrywania tych samych kwestii w horyzoncie, który z innej, dotychczasowej, przyjmowanej jako jedyna słuszna perspektywy, pozostawały

¹ Podobną próbę podjęłam w tekście: Klus-Stańska 2008.

niewidoczne. Umożliwiłyby też pojawienie się innych danych, niemożliwych do zgromadzenia, jeśli lista pytań, traktowanych jako sensowne, pozostaje zamknięta.

Przynależność paradygmatyczna diagnozowania i ewaluacji

Dla nauki naturalne i znaczące jest poddawanie jej osiągnięć nieustannej refleksji krytycznej i wprowadzanie w niej zmian. To warunek postępu naukowego, ale też wyraz konieczności niekończącego się nigdy odpowiadania na nowe konteksty społeczno-kulturowe. Pojawiająca się potrzeba zapewniania adekwatności kulturowej, czytelnej zwłaszcza w obrębie nauk społecznych, reagowania na nowe doniesienia z nauk współpracujących, nieznane wcześniej wyzwania społeczne i cywilizacyjne – wszystko to – obok, rzecz jasna, bezinteresownej potrzeby poznania, fundamentalnej dla stawiania pytań badawczych – inicjuje, ukierunkowuje i podtrzymuje poszukiwania naukowe.

Teoria diagnostyki edukacyjnej jest wpisana w ten dynamiczny proces naukowej zmiany, a ostatnie lata przyniosły w nich radykalne zwroty, inspirowane paradygmatami partycypacyjnymi, zmieniające statusy nie tylko ewaluatora i ewaluowanego, których pozycje zawsze definiowane były w bardziej zrównoważonych pozycjonowaniach, ale także diagnosty i diagnozowanego, osoby oceniającej i ocenianej zwłaszcza w ocenianiu kształtującym zorientowanym na ocenę procesu, a nie produktu². Ten kierunek zmian ma szansę po pewnym czasie zmienić realia funkcjonowania systemów edukacyjnych, które – choć odporne wobec nowych impulsów z uwagi na naturalną inercyjność zjawisk kulturowych – stają się coraz częściej terenem praktycznych zastosowań i wdrożeń nowej teorii diagnostyki.

Jednak – jakkolwiek by analizować rewolucyjnych zmian w myśleniu w omawianym zakresie – wszystkie one są raczej wpisane w obiektywistyczny paradygmat nauki. Na gruncie ontologii i epistemologii przyjmuje się w nim tzw. obiektywne istnienie rzeczywistości społecznej, którą można opisać za pomocą tzw. obiektywnej, naukowej aparatury pojęciowej.

Rzecz jasna w obrębie paradygmatów obiektywistycznych zmiana w teorii diagnozowania też się dokonała, a przejście od realizmu naiwnego (gdy przyjmowano pewność prawdy wynikającej z naukowego pomiaru) do realizmu krytycznego (gdy przyjmuje się tylko jej uprawdopodobnienie i przybliżanie do niej) jest bardzo wyraźne, nawet jeśli niewyrażane wprost. Wyniki diagnoz nie są już absolutyzowane, traktowane są z większą ostrożnością, a świadomość wpływu konstrukcji narzędzia na

² Dodać tu jednak muszę, że edukacyjne definiowanie procesu i wyniku w żaden sposób nie pokrywa się z pojęciami procesu i wyniku w psychologii poznawczej, choć często się na nią powołuje.

powstający w efekcie jego zastosowania obraz diagnozowanego fragmentu rzeczywistości jest wysoka.

Jednak to, co dla ujęć diagnostycznych jest konstytutywne, to założenie ontologiczne, że realnie istnieje taki byt, jak rozwój jednostki oraz, związana z zapewnianiem tego rozwoju, jakość warunków, w których ów postęp zachodzi. Myślenie o dzieciach (ujmuję tu kategorię dzieci szeroko, jako osób poddawanych różnym wariantom tzw. rozwojowego wsparcia, a więc także np. młodzieży) i myślenie o ich edukacji jest w całości budowane wokół tych dwóch kategorii: rozwoju i jakości.

Chociaż w obrębie analiz każdej z nich tworzone są ich różne ujęcia i modele, choć poddawane są one różnym konceptualizacjom, a te z kolei są weryfikowane lub rekonstruowane, to jednak nie ulega wątpliwości, że współczesna debata nad dziećmi i ich edukacją jest powszechnie wyprowadzana z niekwestionowanego założenia, że istnieje coś takiego jak rozwój, a dla tego rozwoju niezbędna jest troska o jakość warunków, w jakich on zachodzi.

Każda „oczywistość” powinna budzić pewną podejrzliwość, chroniącą nas przed uleganiem złudzeniom. Dlatego proponuję rozważenie czegoś, co określam jako rozwojową problematyczność rozwoju.

Rozwojowa problematyczność rozwoju

Tą ekwilibrystką semantyczną chcę zwrócić uwagę na ryzyko przeoczenia niejednoznaczności tego, co nazywamy rozwojem jednostki, o co zabiegamy w placówkach oświatowych, co poddajemy monitorującemu pomiarowi i traktujemy jako wyraz spełnienia naszych oczekiwań.

Dla sprobematyzowania kategorii rozwoju przytoczę listę przykładowych wyników badań i interpretacji należących zarówno do paradygmatu obiektywistycznego, jak i do paradygmatów jakościowych, otwierając ekumeniczny dialog między nimi o rozwoju jednostki. Będzie to lista egzemplifikacji sygnałów, które wzbudzają niepokój o istotę oferty edukacyjnej.

Zakres moich wskazań zdefiniuję najpierw przez negację. Nie będę przywoływać tu argumentów związanych z krytyką szkoły i metod, jakie się w niej stosuje; nie będę odnosić się do kwestii niewydolności szkoły i porażek szkolnych, choć wszystkie one dotyczą diagnostyki, rozwoju i jakości edukacji. Przywołam natomiast te badania i analizy, na podstawie których można zauważyć swoiste nieregularności, wyrażające się w tym, że osiągnięcia rozwojowe, zapewnione – jak można przypuszczać – przez wysoką jakość warunków, w jakich ten rozwój przebiega, z pewnej perspektywy prowadzą do zaburzeń tego rozwoju i jego hamowania. Nie chodzi zatem o to, że czegoś

w rozwoju nie osiągamy wskutek jakichś zaniedbań, ale o to, że rozwój jednego obszaru może oznaczać nieuchronny regres innego. Innymi słowy, to, co nazywamy rozwojem, ma swoją cenę, a każdorazowo rozpoznanie zmiany zależy od układu odniesienia.

Nie chodzi tu więc o wskazywanie niewydolności i dysfunkcyjności rozwojowej placówek, którymi od lat się zajmuję, ale o spojrzenie na nie z innej perspektywy. Staje się wówczas widoczne, że instytucje edukacyjne, będąc wydolne rozwojowo, generują równocześnie negatywne skutki tej wydolności. Niebezzasadne okazuje się pytanie, czy rozwój pod względem określonych kompetencji nie oznacza destrukcji innych obszarów. Te symptomy określam na razie wstępnie jako anomalie.

Oto niektóre egemplifikacje z obszaru wiedzy i kompetencji poznawczych:

1. Badania z psychologii twórczości ujawniają zjawisko nadmiernej wiedzy i związaną z tym twórczą indolencję ekspertów, która polega na tym, że im więcej wiemy na jakiś temat, tym słabiej wytwarzamy nowe pomysły w jego zakresie (Nęcka 1995). Dobrze odzwierciedla to zdanie przypisywane A. Einsteinowi: *Wszyscy wiedzą, że czegoś się nie da zrobić. Przychodzi ktoś, kto tego nie wie i robi to.*
2. Im mniej zorganizowany jest sposób wykorzystywania posiadanej wiedzy, tym większa plastyczność pojęć; im bardziej ściśle jest nasze definiowanie określonych pojęć i identyfikowanie ich desygnatów, a więc im nasze definicje są mniej potoczne, a bardziej matrycowe, tym słabiej je wykorzystujemy w nowych, nietypowych sytuacjach. Wynika to z właściwej procedurze matrycowym identyfikacji tendencji do ujednolicania reprezentacji obiektów w kierunku ich większej zgodności z systemem, co jest osiąganym za pomocą abstrahowania od cech w tym systemie niereprezentowanych (Trzebiński 1981, s. 83).
3. Dobre opanowanie schematów postępowania i biegłość w ich stosowaniu powoduje, wielokrotnie opisywaną i badaną od czasu jej odkrycia przez A. Luchinsa, inercję mentalną (zwaną efektem nastawienia), przejawiającą się w nawykowym stosowaniu schematu do zadań, do których schemat nie ma zastosowania.
4. Opanowywanie w szkole tzw. poprawnej polszczyzny przez dzieci pochodzące ze środowisk posługujących się innymi kodami językowymi prowadzi do wydziedziczenia ich z języka i kultury macierzystej (Aleksander 1998), jak trudno nie zauważyć: na podobieństwo skutków germanizacji czy rusyfikacji.
5. Rozwój zasobów oferowanych przez szkołę strategii rozwiązywania zadań matematycznych prowadzi do niezdolności do samodzielnego radzenia sobie z problemem, nawet tym najprostszym i możliwym do rozwikłania za pomocą zdroworozsądkowych czynności (Dąbrowski 2009).
6. Z raportu, jaki ukazał się ostatnio, opisującego osiągnięcia matematyczno-przyrodnicze polskich 10-latków w badaniu TIMSS (Konarzewski 2012), wynika, że w zakresie matematyki zajęli oni ostatnie miejsce w Europie. Brakiem osiągnięć tu się nie zajmuję. Natomiast interesujący jest obszar względnych sukcesów, bowiem,

jak pisze K. Konarzewski (2012, s. 6), który opracował Raport: *Relatywnie najniższe wyniki mali Polacy osiągnęli w geometrii, nieco wyższe – w wiedzy o liczbach i liczeniu, najwyższe zaś w umiejętnościach graficznego przedstawiania danych, mimo że tego zwykle nie uczy się w okresie edukacji początkowej. Nasi uczniowie relatywnie lepiej wypadli też w zadaniach problemowych niż w typowych.*

Zatrzymam się na słowie „mimo” (*mimo że tego zwykle nie uczy się w okresie edukacji początkowej*), bo nie jest to kwestia tylko semantyczna. „Mimo” jest wygenerowane paradygmatycznie: uczniowie coś umieją, mimo że ich tego nie nauczyliśmy. Jeśli jednak sproblematyzujemy rozwój w zakresie kompetencji szkolnych (przez szkołę nauczanych), możemy rozważyć, czy byli w pewnej dziedzinie relatywnie najlepsi *mimo*, czy też *dlatego*, że szkoła ich jeszcze tego nie nauczyła, że nie rozwinęli się jeszcze w szkole w tym zakresie.

7. Analiza wyników badań PISA z edycji 2003 (Marciniak i in. 2007, s. 15–36) pokazuje, że polskie nastolatki, choć generalnie słabiej radzą sobie z matematycznymi zadaniami nietypowymi niż typowymi, w jednej grupie zadań problemowych poradziły sobie, przekraczając średnią z badań. Były to zadania z zakresu kombinatoryki z elementami prawdopodobieństwa. Rzecz w tym, że to dział, którego – zgodnie z programem nauczania – nie realizowali jeszcze w szkole.
8. W IBE opracowano właśnie wstępne wyniki badań nad przebiegiem i efektami nauczania matematyki w gimnazjum. Zastosowano w nim m.in. test do pomiaru umiejętności z wiązkami zadań typowych i nietypowych dla każdego działu. Po zgromadzeniu danych, wykorzystując jedno z zadań jako *case*, przeanalizowano relację między jego miejscem w rankingu efektów dla zadania typowego i miejscem dla zadania nietypowego. Pozwoliło to zauważyć, że szkoły, w których uczniowie świetnie sobie poradzili z zadaniem nietypowym, gorzej wypadały w zadaniu typowym. Jak piszą autorzy: *Zwykle znacznie gorzej*. W skrajnym przypadku szkoła najgorsza w zadaniu typowym miała drugi wynik w zadaniu nietypowym (Karpiński i in. 2012, s. 14).
9. S. Dylak śledzi wyniki licznych badań nad londyńskimi taksówkarzami, słynących ze znakomitej orientacji w mieście, u których – na poziomie neurologicznym – obserwowane są mechanizmy uczenia się. Jeden z interesujących wyników dowiódł, że londyńscy taksówkarze mają znacznie lepiej rozwinięty hipokamp niż kierowcy londyńskich autobusów (Dylak 2012). To wynik, który może posłużyć jako argument na rzecz tezy, że rozwój istnieje i jest bardziej intensywny, gdy stykamy się z wyzwaniem poznawczym, a słabszy, gdy pracujemy w sytuacjach typowych. Jednak ostatnio taksówkarze zostali poddani innej próbie. Mieli uczyć się nowych lokalizacji. Okazało się, że mają w tym zakresie znacznie większe trudności niż grupa kontrolna³.

³ Odesłanie zawdzięczam rozmowie ze S. Dylakiem: K. Woollett, E.A. *Exploring anterograde associative memory in London taxi drivers*. Maguire, Neuroreport, 2012, Oct. 24, 23(15).

10. Psychologia opisuje bardzo liczne „dwustronne” cechy lub zachowania, mające wpływ na uczenie się i zmianę jednostki, które mogą stanowić zaburzenie, a jednocześnie są warunkiem rozwoju, na przykład skłonność do kierowania się intuicją i poleganie na treściach irracjonalnych są skorelowane zarówno z brakiem krytycznego i analitycznego myślenia, jak i ze sztywną samokontrolą i unikaniem brania pod uwagę przesłanek niepewnych (Nęcka 1995, s. 168–181).
11. Innego rodzaju dwoistość opisują badania nad kulturowymi różnicami w zakresie definiowania przejawów i produktów aktywności poznawczej⁴, a nawet w zakresie postrzegania, myślenia i funkcji poznawczych (choć tu przywołuję nieco bardziej niż swobodną metodologicznie książkę R.E. Nisbetta, *Geografia myślenia*, 2009). Krótko mówiąc, z pewnością możemy przyjąć, że to, co jest rozpatrywane jako osiągnięcia poznawcze w jednych kulturach, jest pomijane lub oceniane negatywnie w innych.

Podaję tu kilka symptomatycznych przykładów z obszaru wiedzy i kompetencji poznawczych. Jednak jeszcze silniejsze argumenty możemy znaleźć w badaniach na temat efektów wychowania i socjalizacji, gdy rozwój w określonych sferach oznacza regres w innych. Oto kilka egzemplifikacji z tego obszaru:

1. Sukces w opanowaniu kulturowych ról płciowych, opisywany w psychologii rozwojowej jako cenny rozwojowo, jest rozpatrywany w nurcie badań feministycznych i genderowych jako opresywna stereotypizacja.
2. Postęp adaptacyjny oznacza wzrost niezdolności do stawiania oporu, a także gotowość do wykluczania tych, którzy stawiają opór, oraz „kolaborowania” z nauczycielem jako kierującym rozwojem (Gawlicz 2009).
3. Wzrastanie w publicznie zdefiniowanych rolach społecznych w rodzinach pozycyjnych prowadzi do konstruowania tożsamości dziecka z silną tożsamością społeczną, ale nieelastyczną w nowych sytuacjach społecznych, podczas gdy wzrastanie w rolach zdefiniowanych w oparciu o zasoby osobiste w rodzinach personalnych zapewnia poczucie autonomii, ale rodzi ryzyko konformizmu i osłabia system identyfikacji społecznych (Bernstein 1980).
4. Wychowawczo znaczące uznawanie autorytetów prowadzi do zaniechania podejmowania interakcji twórczej, w obszarze reprezentowanym przez autorytet E. Nęcka (1995, s. 124) wiąże to z socjalizacją, a nie z wiedzą, ponieważ brak inicjatywy poznawczej nie wynika tu ze słabości kompetencji, ale z przekonania o ich mierności w stosunku do autorytetu.
5. Kult pracy, solidności, poważnego traktowania obowiązków jest skorelowany (zarówno kulturowo, gdy przybiera postać ideologii pracy, jak i w indywidualnych przekonaniach) z lekceważącym stosunkiem do zabawy i humoru, co

⁴ Por. na przykład cały numer: *The Journal of Creative Behavior*, 2102, 4 (46).

przekłada się na ujemne wartościowanie twórczości i rezygnację z jej podejmowania (tamże, s. 127).

Innymi słowy, jeśli rozpatrujemy rozwój jako ciąg zmian wzrostowych zachodzących w pożądanym przez nas kierunku, okazuje się, że każdy awers progresu ma swój regresyjny rewers.

Jeżeli przyjmiemy, że są to drobne nieregularności, możemy je pominąć. Trzeba jednak pamiętać, że pod koniec XIX w. nauczyciel młodego wówczas M. Plancka wyjaśniał mu, że fizyka to system teoretyczny właściwie zamknięty i pozostały w nim do korekty jedynie drobne nieregularności. Te właśnie niewielkie anomalie doprowadziły do zwrotu paradygmatycznego w fizyce i powstania fizyki relatywistycznej (za: Nęcka 1995, s. 136). Jest to dobre potwierdzenie struktury rozwoju nauki, jaką opisuje T. Kuhn, zgodnie z którą anomalie są fazą, której wystąpienie uruchamia rewolucyjną zmianę paradygmatu.

Kto wytwarza przedmiot badań psychologii rozwojowej?

Z punktu widzenia celu mojego wystąpienia szczególnie obiecujące tropy, pokazujące potencjał mogący uruchomić zmianę paradygmatyczną w obszarze diagnostyki, można odnaleźć w rozwijającej się na Zachodzie (w Polsce słabo reprezentowanej, raczej niszowej) psychologii krytycznej. Podjęto w niej m.in. także analizę psychologii rozwojowej jako obszaru dominacji i władzy. Poddawane są dekonstrukcji ukryte dyskursy *mainstreamu* psychologii, które pod szyldem prawdy legitymizowanej badaniami empirycznymi stanowią podstawę medykalizującej normalizacji biografii jednostek określanych jako rozwijające się.

Rozpocznę od książki B. Bradleya *Visions of infancy: A critical introduction to child psychology* (1989). Dokonał on w niej przeglądu całego wachlarza teorii, dla których rozwój dziecka był osiową kategorią, uwidaczniając wyraźny proces problematyzacji założeń psychologii rozwojowej w jej klasycznym kształcie. Obwiniono ją przede wszystkim za wierność przyrodniczym modelom nauki i niezdolność do podjęcia badań w paradygmacie interpretatywnym.

Znacznie bardziej radykalnie poddała krytyce paradygmat psychologii rozwojowej E. Burman w książce *Deconstructing developmental psychology* (1994). Identyfikuje w niej przyjęte w psychologii definiowanie rozwoju jako osadzone w wyselekcjonowanej kulturze białej klasy średniej, co przyczynia się do petryfikowania i umacniania nierówności społecznych.

Dodam tu, że takie ujęcie dobrze wpisuje się w antropologiczne teorie post-rozwojowe (*post-development*), zwane też antyrozwojowymi (*anti-development the-*

ory), w których podważono monopol północno-zachodnich, etnocentrycznych koncepcji rozwoju kulturowego i ekonomicznego, okrzykniętych uniwersalnymi. Choć na gruncie krytyki epistemologii rozwoju zmianę społeczną dostrzega się jako naturalny element życia społecznego, jednak traci ona cechę, jaką jest planowość, prowadząca do projektowania życia i rozpatrywania rozwoju jako kwestii zarządzania i odpowiednich technologii działań. Nawiązując do M. Foucaulta, jeden z czołowych przedstawicieli antydevelopmentalizmu, A. Escobar (1991), podkreśla, że planowanie rozwoju okazuje się problemem nie tylko w obszarach, gdzie nie udaje się osiągnąć jego celu, ale również tam, gdzie się go osiąga.

Kwestionując planowanie rozwoju w odniesieniu do psychologii, E. Burman podaje krytykę także psychologii skoncentrowaną na dziecku. Rozprawia się z koncepcją stadialności rozwoju J. Piageta, która arbitralnie narzuciła normalizację rozwojową opartą na standaryzacji rozwoju i związanej z tym jego diagnozie. W ten sposób, jak utrzymuje E. Burman, psychologia rozwojowa określa i konstruuje określone praktyki kulturowe, edukację, politykę i prawo.

Na czele nurtu walki z *mainstreamem* psychologii postawić można J. Morssa (1996), szukającego alternatyw dla psychologii rozwojowej, opisującej rozwój w sposób homogenizujący i normatywny. Stawia on tezę, że coś takiego, jak „rozwój”, nie istnieje. Czerpiąc z marksizmu, feminizmu i poststrukturalizmu, nazywa psychologię rozwojową ortodoksyjną i zarzuca jej – jak to wyraża – że jest zbyt rozwojowa. Implikacją jej twierdzeń staje się rozpatrywanie człowieka jako będącego w normie, poniżej normy, ponad normą, ale zawsze zmuszanego, by podążać tą samą ścieżką rozwojową. J. Morss wyróżnia cztery podejścia w psychologii rozwojowej: (1) tradycyjne, związane z eksperymentem, ścisłym pomiarem i wykrywaniem predyktorów; (2) zorientowane na kontekst społeczny rozwoju (*social context*); (3) zorientowane na rozwój jako konstrukt społeczny (*social construct*) oraz (4) podejście krytyczne, radykalnie kwestionujące zasadnicze założenia psychologii tradycyjnej i uzupełniające braki emancypacyjne dwóch pozostałych alternatywnych nurtów.

Krytyka J. Morssa jest silnie powiązana z inspiracjami płynącymi z prac M. Foucaulta (1993) i jego koncepcją władzy jako pewnej gry sił społecznych narzucających obowiązujące znaczenia, hegemonii, która nie jest reprezentowana przez centralny ośrodek, ale określa przebieg negocjacji społecznych, wytwarzając praktyki normalizacyjne. Dla tak rozumianej władzy centralną siłą nie jest nakaz i zakaz, represja ani jawna przemoc, ale norma, stająca się narzędziem opresji ukrytej, ujarzmiającej i wdrażającej do samoujarzmania.

Władza normalizująca może przybierać postać władzy nazywanej przez M. Foucaulta pastoralną. Jako przykład wskazuje on spowiedź w organizacji Kościoła, która służy konstruowaniu określonego wnętrza jednostek: ich pragnień, uczuć, myśli, wartości, celów, cnót itd. Spowiedź wyznacza wzorzec człowieka, który zasługuje na zbawienie, a odpuszczenie grzechów warunkuje pracą nad sobą. Wyznanie grzechów – według M. Foucaulta – wykracza w ten sposób poza uzyskanie wiedzy o człowieku,

ale przede wszystkim nadaje mu określone znaczenia. Jest formą konstruowania prawdy o jednostce. W ten sposób – by mieć udział w sakramencie pokuty i pojednania – sama konstruuje ona siebie, poddając się swoistemu normalizującemu samodyscyplinowaniu.

M. Foucault władzę narzucania jednostce logiki interpretacji siebie nazywa władzą totalną. Ale nie wiąże jej tylko z instytucją Kościoła. Twierdzi, że współcześnie jego słabnąca moc kontrolna została zastąpiona przez władzę ekspertów. Normalizująca „prawda” jest wytwarzana już nie przez spowiedź, ale przez tzw. obiektywną naukę. Dostarczając wzorca standaryzującego jednostkę i zmiany w niej zachodzące, eksperci ustają treść normy, czy inaczej – bycia normalnym. Podobnie jak w logice spowiedzi, i tu jednostki (już nie w zabieganiu o zbawienie, ale o to, by być w normie, a jeszcze lepiej powyżej normy), dokonują przekształceń swoich zachowań, myśli, dążeń, by zmieścić się we wskaźnikach. Diagnozują się i terapeutyzują (w przypadku dzieci – z intensywnym interwencyjnym udziałem dorosłych), a owo samoujarzmianie się (w końcu każdy chce być normalny) ma im zagwarantować akceptację i sukces.

W ten sposób M. Foucault pozbawia prawdę jej neutralności wobec dyskursu władzy, a w świetle jego myśli rozwój rozumiany jako pożądany przyrost (wiedzy, kompetencji, sprawności, uznanych społecznie postaw, akceptowanych zachowań itd.), ale także rozległe obszary samorozwoju i samowychowania, okazują się problematyczne.

W poszukiwaniu edukacji poza rozwojem i jakością

W klimat kwestionowania *mainstreamowego* paradygmatu rozwoju i krytyczne poszukiwanie alternatyw wpisują się wyraźnie obecne na zachodzie Europy rozwiązania dla wczesnej edukacji. Na szczególną uwagę zasługuje książka G. Dahlberg, P. Mossa i A. Pence’a: *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, wydana właśnie w wersji polskiej przez Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu (2013). Autorzy prezentują w niej współczesne rozwiązania edukacyjne (w tym model Reggio Emilia i projekt sztokholmski), które odbiegają swoją filozofią od normalizujących zabiegów zapewniania rozwoju. Skupiają uwagę na strategiach dokumentowania praktyk edukacyjnych, jakie są oferowane dzieciom, i poddawaniu tej dokumentacji zbiorowemu namysłowi, dla którego znaczące jest poszukiwanie wątpliwości, a nie pewności, a narrację snuje narrator widzialny, nieukrywany za gramatyczną formą trzeciej osoby.

Jednocześnie, jak podkreślają, dokumentacji nie należy mylić z obserwacją dziecka, gdyż

celem „obserwacji dziecka” jest ocena rozwoju psychologicznego dzieci w odniesieniu do ogólnie określonych kategorii, wypracowanych w oparciu o psychologię rozwojową, definiujących, co w danym wieku powinno robić normalne dziecko. Obserwacje tego rodzaju koncentrują się nie na procesach uczenia się przez dzieci, ale na kwestii klasyfikowania i kategoryzowania dzieci w odniesieniu do ogólnego schematu poziomów i stadiów rozwojowych. Widziana w ten sposób „obserwacja dziecka” staje się technologią normalizacji (...). „Dokumentacja pedagogiczna” z kolei polega głównie na próbie dostrzeżenia i zrozumienia, co ma miejsce w działaniach pedagogicznych oraz do czego dziecko jest zdolne, bez odwoływania się do żadnych ogólnie określonych ram wyznaczanych przez oczekiwania i normy (tamże, 223–224).

Tracą prawomocność takie koncepty, jak edukacja odpowiednia rozwojowo, gotowość szkolna i uniwersalny model rozwoju. Refleksja rozumiejąca zastępuje pomiar wyjaśniający, a demokracja eliminuje statusy eksperckie.

Autorzy, używając sformułowania „reżim dyskursywny”, kwestionują pozorną, ich zdaniem, jakość dzieciństwa konstruowanego przez logikę obowiązującego paradygmatu. Kwestionują też wywodzący się z Oświecenia kanon racjonalności, traktowany jako uniwersalny, oraz wiarę w poznawalność ludzkiej natury.

Racjonalność wsparta na zobiektywizowanej wiedzy, która miała czynić ludzi dojrzałymi, wolnymi i szczęśliwymi, jako projekt stechnologizowanej nowoczesności spotkała się ze sceptycyzmem i z ostrą krytyką. Nowoczesnej jednoznaczności, unifikacji, uniwersalności prawdy przeciwstawia się wieloznaczność, różnorodność i tekstualność prawd lokalnych, historycznych i wytwarzanych społecznie. Idea rozwoju, który można arbitralnie zdefiniować, zmierzyć, poznać i ulokować na osi norm, jest właśnie co najwyżej taką lokalną prawdą.

Odnosząc się do języka dyskursu opieki nad dziećmi i ich edukacją, G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence podkreślają, że mimo zróżnicowania wypowiedzi na ten temat (z obszaru polityki, edukacji, kultury, metodologii badań itd.), język wypowiedzi pozostaje ten sam:

obfituje w wyrażenia z tego samego słownika: sprzyjanie rozwojowi, zapewnianie gotowości do uczenia się i do szkoły, poprawa wyników w nauce, wczesna interwencja u dzieci uznanych za potrzebujące, zagrożone (...), odpowiednia rozwojowo praktyka i pożądane rezultaty, modele i programy, plany i opłacalność, regulacja, standardy, a przede wszystkim język jakości (tamże, s. 44).

I dodają dalej, że odnoszący się do edukacji dominujący język

sam generuje pytania: Jak mierzymy jakość? Jakie programy są najbardziej opłacalne? Jakich standardów potrzebujemy? Jak najlepiej osiągnąć pożądane rezultaty? Co działa? Wszystkie te pytania łączy techniczny charakter i perspektywa zarządzania. Są one wyrazem poszukiwania technik, które zagwarantują standaryzację, przewidy-

walność i kontrolę (tamże, s. 44). Zanika w ten sposób wielość perspektyw i znaczeń, różnorodność i niepewność (tamże, s. 45), zanikają pytania, które stwarzają możliwość demokratycznego zaangażowania, dialogu i kolejnych pytań (tamże).

Instytucje edukacyjne, jak piszą G. Dahlberg, P. Moss i A. Pence, mogą być oceniane, co jest typowe dla dominującego dyskursu, przez

oszacowani[e] skuteczności, z jaką różne technologie prowadzą do osiągnięcia określonych z góry wyników, zmierzeni[e], czy instytucje skutecznie i sprawnie stosują technologię, a także dostarczani[e] pewnego rodzaju narzędzia do określania, czy instytucje osiągają wyznaczone im cele, są warte swojej ceny oraz dostosowane do przypisywanych im zadań (tamże, s. 24).

Ale mogą być też rozpatrywane jako publiczne fora usytuowane w społeczeństwie obywatelskim, w których dzieci i dorośli wspólnie uczestniczą w działaniach o społecznym, kulturalnym, politycznym i ekonomicznym znaczeniu (tamże). W takim ujęciu

wiele różnych celów staje się możliwych. Możliwości są w istocie nieograniczone. Niektóre z nich mogą być określone z góry, wiele jednak nie będzie, gdyż nie możemy wyobrazić sobie wszystkiego, co może wynikać ze spotkań mających miejsce w tych instytucjach, i chcemy być otwarci na to, co zaskakujące i niespodziewane (tamże).

Podsumowanie

W swoim opracowaniu odwołałam się do dwóch typów argumentów: przykładów anomalii rozwojowych wykrytych w badaniach obiektywistycznych oraz argumentów teorii krytycznych. Starałam się w ten interparadygmaticzny, „ekumeniczny” sposób poddać pod rozwagę możliwość zakwestionowania racjonalności normalizującej, opartej na planowaniu, jako podstawy myślenia o edukacji i rozwoju uczniów i wychowanków. Racjonalności, której fundamentem jest koncepcja biografii jako zobowiązującej jednostkę do rozwoju, definiowanego – jak podkreślałam – w semantyce ukierunkowanego przyrostu.

Jest w tym ukryte pytanie o możliwość funkcjonowania edukacji nie tyle opartej na reformowaniu szeroko rozumianego systemu tak zwanych obiektywnych diagnoz i oceniania, ile pozbawionej tego elementu lub redukującej jego funkcje do podrzędnych.

Kiedy myślimy o ocenianiu, diagnozie i ewaluacji, zdaje się, że poruszamy się w obszarze narzędzi poznania określonego wycinka rzeczywistości. I tego przypisania nie kwestionuję. Aczkolwiek już na tym poziomie widoczne staje się paradygmaticz-

na przynależność założeń diagnozowania jako sposobu zdobywania wiedzy o rzeczywistości. Możemy je budować albo w języku uniwersalności, albo możemy też przyjąć, że kryteria cechuje lokalność, czasowość, podpadanie pod negocjacje, a nawet, wpisując się w teorię krytyczną, że wytworzone są zawsze w odpowiedzi na dominujący dyskurs, hegemonię racjonalności, która reprezentuje interesy określonych grup społecznych oraz władzę nad nadawaniem znaczeń.

I wydaje się, że tego rodzaju epistemologiczna zgoda na legitymizację znaczeń negocjowanych, konstruowanych lokalnie i społecznie, a więc zawsze relatywnych, daje się wyraźnie zauważyć przynajmniej w niektórych obszarach diagnostycznych rozpoznania, takich jak ocenianie formatywne czy teoria ewaluacji, która wyrosła ze zmiany statusów osób uwikłanych w ewaluację (mówię tu o teorii, a nie o jej powszechnej biurokratyzowanej deformacji czynionej w duchu upodobniania edukacji do produkcji i zarządzania nią).

Ów potencjał transformacyjny, dający szansę na pojawienie się alternatywnych paradygmatów i ich ekumeniczne spotkania, wymaga nie tylko zgody na zintegrowaną metodykę rozpoznawania stanu rzeczywistości, a więc nie tylko paradygmatycznego otwarcia na gruncie epistemologicznym, gdy pytamy: jak poznajemy. Ale także gotowości do zakwestionowania rzeczywistości bytów, które nie tyle są, ile są wytworzone, czyli uznania alternatywnych odpowiedzi na pytania ontologiczne, a więc o to, czym jest to, co poznajemy.

Ocenianie, diagnoza i ewaluacja nie należą wyłącznie do obszarów epistemologicznych, ale tworzą też ontologię edukacji. Ustalają, czym edukacja jest, a czym nie jest, jaka jest jej natura, co do edukacji należy, a co nie, czym są wiedza i kompetencje oraz jaka wiedza na temat edukacji i ludzi w nią zaangażowanych jest możliwa. Co więcej – same wytwarzają pewne byty: takie jak przyrost, rozwój, zakładając milcząco, że one są, a diagnoza je jedynie rozpoznaje i ocenia.

Nie zajmuję tu stanowiska skrajnego, nie neguję, że istnieje coś takiego jak kompetencje, wiedza, warunki ich konstruowania (choć już mam wątpliwości – czy wspierania), ale założenie, że nie pochodzą one z ustaleń społecznych, lecz są obiektywne i możliwe do monitorowania według przyjętego wzoru stopniowego progresu, nie jest oczywista.

Zmiana jednostki w warunkach edukacji jest z pewnością *jakaś* zmianą. Jednak przypisanie jej normalizującego wzorca, zakładanie rodzaju zbawienia edukacyjnego, swoista „gramatyka” formułowania celów, kształtowanie w uczniu motywacji wewnętrznej do realizacji planu, który pochodzi z zewnątrz, wyznaczanie kierunków zmiany jego potencjału, a także całość logiki osiągnięć – nie mogą pozostawać poza dyskusją. Tylko wówczas możemy zacząć zdawać sobie sprawę z faktu, że konsekwencje pomyślnego rozwoju i dobrej jakości edukacji niekoniecznie są takie pomyślne i dobre.

Interparadygmatyczność dawałyby szansę na debatę i dystans wobec racjonalności, rządzącej tworzeniem edukacji jako miejscem wymuszania rozwoju rozumianego

w kategoriach znormalizowanego wzrostu. Edukacja to system wdrożeń i konstruowania ludzi do niej uczęszczających. Nie nawołuję za I. Illichem do deskolaryzacji, ale widzę zasadność obniżenia pozytywnej ekscytacji wokół idei, że edukacja znaczący rozwój (nawet jeśli dodamy określenie – dobra edukacja). Edukacja to miejsce, które, jak żadne inne, wytworzyło praktyki zobowiązania do tego, co w określonym paradygmacie nazwano rozwojem i wymuszania ciągłego pokonywania drogi dla przyjętych celów, drogi linearnej lub spiralnej, ale zawsze „ku światłu”.

Nie stawiam twardej tezy, że rozwoju nie ma, ani że biografia rozwojowa jest czymś szkodliwym. Stwierdzam tylko, że taka perspektywa jako głos w ekumenicznym dialogu może owocnie zachwiać nawykowym rozstrzygnięciem diagnostycznym i oceniającym. Rewizja kategorii rozwoju, która okazuje się niejednoznaczna, problematyczna, jest warunkiem pojawienia się sensytywnej inkluzji znaczeń mniejszościowych, oddolnych, negocjowanych demokratycznie. Wymaga to odejścia od koncentracji na skuteczności, bo jakkolwiek byśmy ją interpretowali, ma ona zawsze – jak widać – swoją drugą ciemną stronę.

Bibliografia

- ALEKSANDER Z., 1998, *Cenić kulturową tożsamość*, Nowa Poliszczyna, nr 1.
- BERNSTEIN B., 1980, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, PWN, Warszawa.
- BRADLEY B., 1989, *Visions of infancy: A critical introduction to child psychology*, Polity Press, Oxford.
- BURMAN E., 1994, *Deconstructing developmental psychology*, Routledge, London.
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A., 2013, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- DATTA L., 2001, *The wheelbarrow, the mosaic and the double helix. Challenges and strategies for successfully carrying out mixed methods evaluation*, Evaluation Journal of Australasia, Vol. 1, No. 2.
- DĄBROWSKI M., 2009, *Umiejętności matematyczne uczniów kończących klasę trzecią. Wykonywanie obliczeń*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- DĄBROWSKI M., 2009, *Umiejętności matematyczne uczniów kończących klasę trzecią. Rozwiązywanie zadań tekstowych*, [w:] M. Dąbrowski (red.), *Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa.
- DYLAK S., 2012, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media, edukacja, kultura. W stronę edukacji medialnej*, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Poznań–Rzeszów.
- ESCOBAR A., 1991, *Planning*, [in:] W. Sachs (ed.), *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*, Zed Books, London.
- FOUCAULT M., 1993, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa.
- GAWLICZ K., 2009, *Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- GREEN J., 2007, *Mixed Methods in Social Inquiry*, John Wiley & Sons.
- GROBLER A., 2010, *Ekumenizm metodologiczny*, Roczniki Psychologiczne KUL, t. 13, nr 1.
- GUBA E.G., LINCOLN Y.S., 2009, *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- HORGAN J., HORGAN J., 1999, *Koniec nauki, czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej*, Pruszyński i S-ka, Warszawa.
- KARPIŃSKI M., GRUDNIEWSKA M., ZAMBROWSKA M., 2012, *Wstępne wyniki badania umiejętności matematycznych w gimnazjum*, IBE, Warszawa.
- KLUS-STAŃSKA D., 2008, *Dziecko w pułapce wczesnej edukacji – perspektywy krytyki adaptacyjnej i emancypacyjnej*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 4.
- KLUS-STAŃSKA D., 2009, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną. Wprowadzenie*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- KLUS-STAŃSKA D., 2012, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KONARZEWSKI K., 2012, *TIMSS i PIRLS 2011. Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, <http://www.wzzso.pl/osi.pdf> [dostęp: 20 czerwca 2013].
- KUHN T.S., 1985, *Raz jeszcze o paradygmatach*, [w:] T.S. Kuhn, *Dwa bieguny. Tradycja i nowatorstwo w badaniach naukowych*, PIW, Warszawa.
- MARCINIAK Z., SUŁOWSKA A., 2007, *Matematyka*, [w:] M. Federowicz (red.), *Umiejętności polskich gimnazjalistów. Pomiar, wyniki, zadania tekstowe z komentarzami*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- MORSS J.R., 1996, *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*, Routledge, London.
- NEĆKA E., 1995, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- NISBETT R.E., 2009, *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej*, Wydawnictwo Smak Słowa, Gdańsk.
- POLKINGHORNE J., 1998, *Poza nauką. Kontekst kulturowy współczesnej nauki*, Wydawnictwo Amber, Warszawa.
- RUTKOWIAK J., 2009, *Wielość paradygmatów dydaktyki, a wspólny mianownik rzeczywistości życia. Ku pytaniom o przekładalność paradygmatów*, [w:] D. Klus-Stańska, L. Hurlo, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- The Journal of Creative Behavior, 2102, Vol. 46, No. 4.
- TRZEBIŃSKI J., 1981, *Twórczość a struktura pojęć*, PWN, Warszawa.

Thinking beyond Diagnosis and Evaluation. A Critical Reflection on the Possibility of Changing the Logic Determining Education

In this paper I consider the possibility of challenging the rationality which is generally acknowledged as the foundation of our thinking about school education and students' development. The core of this rationality is the concept of the biography as the driving force which eventually results in the individual's standardized development, or directed growth, as is generally defined within the semantics. By assuming as a starting point T. Kuhn's theory of paradigms and likewise taking for granted the possibility of their co-existence in the field of social sciences I indicate the necessity to open up to a new paradigm in the theory and practice of educational diagnostic measurement and evaluation. Main source for the argu-

ments critically discussing the traditional concept of “development” and proving its ambiguity are research work done and analyses provided from the positivistic as well as the radical methodology camp. I expound a number of studies and analysis clearly showing that this paradigm is equivocal in itself and its unquestioned acceptance problematic. I emphasize the position of critical philosophy, (inspired by Foucault’s concept of expert power/knowledge), deconstructing traditional developmental psychology (B. Bradley, J. Morss, E. Burman). Exemplary for an education rejecting the idea of the normalized/standardized development and its diagnosing I would like to point out both the Reggio Emilia and the Stockholm Projects as described by G. Dahlberg, P. Moss and A. Pence.