

MARIA GROENWALD

Uniwersytet Gdański

Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole

W refleksji nad sensem spotkań diagnostyki z ewaluacją, przyjmowanej za cel niniejszego opracowania, skupiam się przede wszystkim na spotkaniach diagnostów z ewaluatorami, którzy poprzez swoją pracę naukową, badawczą lub pedagogiczną nadają kształt diagnostyce i ewaluacji. W procesie tym wyłaniają ze szkolnej codzienności wciąż nowe problemy, szukają sposobów ich poznawania oraz interpretowania, dostarczają danych potwierdzających potrzebę wprowadzania zmian, które potem monitorują bądź oceniają ze względu na trafność, skuteczność czy efektywność. Wiedzą, doświadczeniem oraz poglądami dotyczącymi badań w szkole dzielą się podczas spotkań, które mają sens, jeśli spełniają pewne, przedstawione poniżej warunki.

Inspiracje teoretyczne w myśleniu o spotkaniach diagnostyki i ewaluacji

Spotkania diagnostów i ewaluatorów to spotkania jednego człowieka z drugim, prowadzone bez przymusu, na płaszczyźnie dialogu, rozumiejących rozmów, które nie wymagają osiągnięcia konsensusu, lecz dają do myślenia. Nic tak bowiem nie pobudza do namysłu – stwierdza J. Tischner – jak spotkanie, podczas którego zostaje osiągnięta żywa naoczność bytów własnego i drugiego. Oznacza ono spotkanie „twarzą w twarz” w bezpośredniości (Tischner 2002, s. 483), która powstrzymując przed ucieczką, stwarza możliwość zrozumienia, oswojenia, poznania problemów i czasem ich rozwiązania (tamże, s. 488). Dla osiągnięcia tej bezpośredniości potrzebne jest jednak spełnienie jeszcze innego warunku, czyli postulowanej przez

T. Gadacza (2003, s. 115–116) deformalizacji sytuacji, w której przebiega spotkanie. Wymaga ona zawieszenia na czas spotkania funkcji sprawowanych przez diagnostów i ewaluatorów, jak również odrzucenia myślenia dyktowanego zaplanowanymi scenariuszami i odtwarzanymi rolami społecznymi. Trzeba pamiętać także i o tym, że bezpośredniość spotkania nakłada powinność – rozumianej po Heideggerowsku – nieskrytości, przejawiającej się w postawie otwartości na osobę rozmówcy i na to, co mówi, oraz zachowanie wobec niego uczciwości, ale i też samemu pozostawanie w stanie prawdy moralnej (Heidegger 2005, s. 278) oraz kierowanie się pragnieniem poznania prawdy, którego wyrazem może być podejmowanie diagnozowania i ewaluowania.

Spotkanie, które odbywa się bez przymusu i spełnia warunki: bezpośredniości, deformalizacji oraz nieskrytości, stwarza możliwość wzajemnego przeniknięcia wszystkich sposobów bycia diagnostyki i ewaluacji, dokonania krytycznego wglądu w siebie, we własną subdyscyplinę a także dostrzeżenia różnic między tym, jak jest, a tym, jak być powinno. Bo właśnie różnica, bardziej niż podobieństwo czy jednomyślność, prowadzi do pojawienia się dialogu. W tej kwestii D. Klus-Stańska (2002, s. 26, 28), powołując się na R. Kwaśnicę, pisze, że

każdy dialog zdaje się wyrastać z szacunku dla różnicy, z zaciekawienia innością i z gotowości do namysłu nad nią. Gdy różnice nie dochodzą do głosu, gdy skazujemy je na milczenie – milknie i sam dialog.

Postawienie pytania o sens wymaga objaśnienia tego terminu z uwagi na jego semantyczną złożoność ujawnioną przez W. Stróżewskiego. Jego zdaniem sens można rozumieć jako określenie treści znaczeniowej jednostek semantycznych wyższego rzędu, korelat intencjonalnego odniesienia do przedmiotu poznania, synonim racjonalności lub celową przyczynę czegoś (Stróżewski 2005, s. 465–466). W związku z wykazaną złożonością pojęcia, W. Stróżewski proponuje rozważenie go na płaszczyznach: semantycznej, fenomenologicznej, ontologicznej, ontycznej, aksjologicznej i metafizycznej (tamże s. 467). W niniejszym opracowaniu utworzą one obszary refleksji nad diagnostyką i ewaluacją, pokazując zarazem wielość sposobów rozumienia spotkań owych dwu subdyscyplin oraz spotkań diagnostów z ewaluatorami. Stąd sens spotkań zostanie odczytany jako: (a) „znaczenie”, „treść nazwy”; (b) sens ontologiczny, czyli przyjmowany porządek świata; (c) sens teoriopoznawczy, ujmowany przez pryzmat Kuhnowskich paradygmatów; (d) sens aksjologiczny i agatologiczny. Ponadto w sytuacji, w której myślenie o diagnostyce i ewaluacji dotyczy szkolnych i edukacyjnych realiów, pojawia się potrzeba uwzględnienia konsekwencji poznawania doświadczanych przez uczniów, nauczycieli i inne osoby, a wraz z nią konieczność utworzenia jeszcze jednej, tym razem społecznej płaszczyzny sensu.

Uświadczenie sobie istnienia tego jakże ważnego dla uczestników edukacji aspektu sensu, jaką są społeczne konsekwencje diagnozowania i ewaluowania, przywołuje na myśl teorię trafności, zwłaszcza doktrynę trafności unitarnej, w której

S. Messick szczególne znaczenie nadaje konsekwencjom społecznym badań psychologicznych i pedagogicznych. Jego zdaniem,

ustalanie trafności to zintegrowany proces oceny stopnia, w jakim dowody empiryczne i rozważania natury teoretycznej potwierdzają adekwatność i poprawność interpretacji oraz programów działania wyprowadzonych na podstawie wyników testowych czy też innych sposobów oceny (Messick 2005, s. 384).

Złożoną treść tej definicji ilustruje maczyca trafności (tab. 1), tworząca macierz kumulatywną. Wszelkie założenia w obrębie trafności teoretycznej czyni podstawą i fundamentem kolejnych aspektów trafności, które zbierają się w polu konsekwencji społecznych.

Tabela 1. Macierz zunifikowanej trafności S. Messicka

	Interpretacja testu	Zastosowanie testu
Baza dowodowa	Trafność teoretyczna (1)	Trafność teoretyczna + Ważność/użyteczność (2)
Baza konsekwencji	Trafność teoretyczna + Wartościowanie konsekwencji (3)	Trafność teoretyczna + Ważność/użyteczność + Wartościowanie konsekwencji + Konsekwencje społeczne (4)

Źródło: S. Messick 2005, s. 398.

Tabela 2. Trafność jako zunifikowany sens spotkań diagnostyki i teorii ewaluacji

Źródła założeń uzasad- nienia:	1. Podstawy naukowe w diagnostyce i w teorii ewaluacji	2. Zastosowania diagnozowania i ewaluowania określone <i>ex ante</i>
A. Teoretyczne i empiryczne	Reprezentatywność teorii naukowych w diagnostyce i ewaluacji oraz odpowiedniość w stosunku do kryterium (A.1)	(A.1) + Uzasadnienie ważności lub użyteczności zastosowanych metod ze względu na cel oraz przedmiot diagnozowania i ewaluowania (A.2)
B. Konsekwen- cyjne	(A.1) + Wartości implikowane diagnozowaniem i ewaluowaniem (B.1)	(A.1 + A.2 + B.1) Konsekwencje społeczne diagnozowania i ewaluowania aktualne i potencjalne (B.2)

Źródło: oprac. własne.

Analizując definicję trafności S. Messicka i jej model macierzowy, można zauważyć podobieństwo znaczeniowe pól trafności unitarnej ze znaczeniami nadawanymi pojęciu sensu przez W. Stróżewskiego, które sytuuje on na omówionych powyżej płaszczyznach sensu. Przywołanie ich pozwala spojrzeć na sens spotkań diagnostyki

i ewaluacji z innej perspektywy, wyeksponować swoiste aspekty każdej z subdyscyplin, tworząc przy tym spójny choć wielowymiarowy konstrukt przedstawiony w tabeli 2.

Powyższą macierz (tab. 2), opracowaną w oparciu o model zunifikowanej trafności, obieram jako ideę organizującą moje myślenie o sensie spotkań diagnostyki z ewaluacją, ideę, która wyznacza porządek dalszej części niniejszego opracowania.

Odkrywanie i uzasadnianie sensu spotkań diagnostyki z ewaluacją

Interpretacja spotkań diagnostyki z ewaluacją prowadzona w świetle unitarnej doktryny trafności S. Messicka pozwala na uwypuklenie zintegrowanego charakteru tych spotkań w szkole. Macierz (tab. 2), będąca modelem trafnościowej koncepcji sensu spotkań, ujmuje go na kilku płaszczyznach i odzwierciedla ich kumulatywny charakter. Przyjmuje za podstawę „teoretyczny” sens spotkań (A1), który zostaje przeniesiony na płaszczyzny sensów: metodologicznego (A2) oraz aksjologicznego i etycznego (B1), by w splocie wszystkich powyższych wymiarów spotkać się na płaszczyźnie społecznych konsekwencji diagnozowania i ewaluowania (B2).

„Teoretyczny” sens spotkań

Wymiar sensu nazwany przez W. Stróżewskiego semantycznym, a przez S. Messicka – trafnością teoretyczną, na płaszczyźnie spotkań diagnostyki i ewaluacji zyskuje miano teoretycznego umocowania diagnozowania i ewaluowania (tab. 2, pole A1). Składają się na niego naukowe argumenty, którymi posiłkuje się diagnosta i ewaluator na etapie planowania badań, zapoczątkowanych wyznaczeniem celu i przedmiotu poznania. W związku z tym, że przedmiotem zainteresowania i diagnostyki, i ewaluacji, są uczniowie, nauczyciele, środowisko szkolne oraz rozliczne aspekty kształcenia i wychowania, konieczne jest wplecenie w proces poznawania elementów nie tylko pedagogiki, ale też psychologii, socjologii czy dyscyplin naukowych powiązanych z dydaktykami szczegółowymi, np. geografii, historii, matematyki i innych. Ich uwzględnienie nadaje diagnostyce i ewaluacji interdyscyplinarny charakter.

Interdyscyplinarność bardzo wyraźnie ujawnia swoją obecność w konstrukcie, który wiążąc cel i przedmiot poznania, w swym zakresie treściowym odwołuje się do *termi-*

nów empirycznych konceptu teoretycznego, a zatem odnosi się do procesów i bytów bezpośrednio nieobserwowalnych (Skorupiński 2004, s. 32). W zasadzie jest on pewną postulowaną własnością przedmiotu poznania hipotetycznie odbitą w wynikach badań (tamże, s. 39), diagnozowanie zaś lub ewaluowanie są prowadzone w celu sprawdzenia, w jakim stopniu byty realnie istniejące odzwierciedlają się w owych konstruktach. Diagnoza bądź ewaluacyjny raport „mówią”, jak dalece te byty odbiegają od normy albo jakie zmiany zaszły w nich w procesie edukacji. Równocześnie konstrukt odzwierciedla:

1. przyjęty przez diagnostykę i teorię ewaluacji porządek świata, co wiąże się z określonym modelem ontologicznym,
2. założenia teoretyczne leżące u podstaw interpretacji wyników badań oraz wplecioną w nich ideologię.

Trzeba bowiem pamiętać, że jest konstrukt także wytworem kulturowo-społecznym, dlatego staje się oczywiste, iż dominujące dziś w badaniach oświatowych ukierunkowanie poznawania na efektywność i skuteczność edukacji jest pochodną ich podporządkowania się aktualnej ideologii neoliberalizmu ekonomicznego (Potulicka 2010, s. 64).

W znaczeniu treściowym konstrukt odzwierciedlają się także wszelkie „słabości” podstawowych subdyscyplin, m.in. ich problem z ustaleniem przedmiotu poznania. Przez diagnostykę edukacyjną bywa on określany jako poddawane uściślonemu rozpoznawaniu warunki, przebieg i wyniki uczenia się (Niemierko 2009, s. 30). Ewaluacja zaś jest definiowana jako *zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działania edukacyjnego w celu dokonania oceny wartości tego działania i uzasadnienia dotyczących go decyzji* (tamże, s. 317). Widoczne tu semantyczne „nakładanie się” znaczeń ujawnia się także w opisie procesu diagnozowania i ewaluowania. Pierwszy z nich E. Wysocka (2007, s. 75), nawiązując do definicji diagnozy pełnej S. Ziemskiego (1973), charakteryzuje jako zbadanie tego:

- *co rzeczywiście jest (diagnoza stanu, diagnoza identyfikacyjna, genetyczna, fazy, znaczenia i prognostyczna);*
- *co powinno być zrobione (diagnoza decyzyjna, projektowanie działań interwencyjnych);*
- *w jaki sposób przybliżyć stan faktyczny do postulowanego? (obszar działania, weryfikacja diagnozy stanu, diagnozy efektów i diagnozy decyzyjnej).*

W przywołanej definicji pojawia się diagnoza efektów, której funkcją jest, zdaniem E. Wysockiej, ocena efektywności podjętych działań, a stosowane w tej ocenie kryteria są ustalane *a priori* i umożliwiają identyfikację skutków zamierzonych i niezamierzonych (tamże, s. 67). Równocześnie poznawanie efektów działania jest włączane do definicji ewaluacji. I tak L. Korporowicz (2011, s. 52) ewaluację piątej generacji opisuje jako

refleksyjne rozpoznawanie wartości konkretnego działania lub obiektu na podstawie przyjętej metody i kryteriów, w wyniku uspołecznionego procesu, którego celem jest jego poznanie, zrozumienie i rozwój.

Przytoczone wyżej przykłady „uwpólnionego” rozumienia przedmiotu badań diagnostyki i ewaluacji, z założenia rozłącznego, zdają się potwierdzać poglądy K. Ajdukiewicza (2006, s. 168), który wskazuje na chwiejność, jako cechę znaczeń nadawanych pojęciom. W analizowanym przypadku uniemożliwia ona formułowanie rozłącznych definicji diagnozy i ewaluacji, równocześnie czyniąc je podatnymi na nadawanie im znaczeń potocznych, powszechnych w szkolnej codzienności diagnostycznej i ewaluacyjnej. Brak wyraźnego umocnienia teoretycznego wzmacnia w tym przypadku chaos semantyczny, pomiarowy i ostatecznie przekłada się na pozbawione trafności diagnozy lub raporty ewaluacyjne, stanowiące źródło błędnych decyzji i działań realizowanych w szkole.

Jednak ów chaos, na co zwraca uwagę D. Klus-Stańska (2010, s. 369), może być nie tylko destrukcyjny, lecz także stanowić impuls do weryfikacji koncepcji już istniejących, tworzenia nowych oraz motywować do zmian w obszarze praktyki, w tym przypadku – diagnostycznej i ewaluacyjnej. Może także inicjować dyskurs między badaczami, realizowany podczas spotkań diagnostów z ewaluatorami, na których podejmuje się problemy natury teoretycznej. Takie spotkanie ma sens, jeśli towarzyszący mu dialog nie jest dialogiem pozornym, a więc nie polega na żonglowaniu słowami w żywiole wiedzy tylko po to, by *rozmówcy, umocnienie swymi racjami, wrócili do miejsca, z którego wyszli* (Gadacz 2003, s. 113). Autentyczny dialog, realizowany jako otwarcie na drugiego i na interakcje, L. Korporowicz (2011, s. 35–36, 48–53) wiąże z dojrzałą formą ewaluacji będącej „zaproszeniem do rozwoju” – własnego oraz innych dyscyplin czy subdyscyplin.

W stronę paradygmatycznego sensu spotkań

Wielość teoretycznych założeń, możliwych do przyjęcia dla konkretnego procesu diagnozowania lub ewaluowania, świadczy o potencjalnej różnorodności projektów myślowych konstruowanych w związku z poznawaniem określonego wycinka rzeczywistości. Poznawanie to znajduje odzwierciedlenie w podejmowanych *ex ante* decyzjach dotyczących paradygmatycznego osadzenia diagnozowania bądź ewaluowania, rozpatrywanych na płaszczyźnie uzasadnień natury metodologicznej (tab. 2, pole A2). W tradycji myśli Kuhnowskiej (Kuhn 2009) może to być porządkowanie rzeczywistości zorientowanej normatywnie bądź interpretatywnie, uprawniające i diagnozowanie, i ewaluowanie do poznawania: pośredniego – z daleka bądź bezpośredniego – z bliska. W ślad za tą decyzją

pojawia się argumentacja na rzecz ważności bądź użyteczności metod, które zostaną zastosowane podczas poznawania prowadzonego szkole.

Czy wobec wyraźnych dualizmów Kuhnowskich możliwe jest spotkanie diagnostów z ewaluatorami na płaszczyźnie ontologii i epistemologii? Wydaje się, że potencjalną przeszkodę stanowią nie tyle paradygmatyczne założenia, ile raczej rezygnacja prowadzących badania z własnej refleksyjności, wraz z właściwym jej wymogiem niedostrzegania, że

czym innym jest poznawać rzeczywistość, a czym innym wiedzieć, że się ją poznaje. W pierwszym przypadku uwaga jest skierowana wyłącznie na poznawany przedmiot, w drugim – na stosunek myśli poznającego do przedmiotu, skupieniu się na poznawaniu rzeczywistości (Kwaśnica 2007, s. 109).

Innym, nie mniej znaczącym utrudnieniem spotkań jest towarzyszący im kulturowy kontekst, jaki w dobie neoliberalnego uwikłania edukacji wyznaczają zasady ekonomicznej racjonalności, efektywności, skuteczności oraz finansowej opłacalności, połączone z preferowaniem ilościowego poznawania wymiernych aspektów kształcenia i wychowania, postrzeganych w kategoriach działalności gospodarczej, która powinna przynosić zysk. Ta szkodliwa dla pracy szkoły ideologia *falszuje rzeczywistość zgodnie z interesami grupy dominującej i [kreuje] totalizujący obraz świata, który wyklucza inne jego pojmowanie* (Zamojski 2009, s. 125). W obszarze badań edukacyjnych owa ideologia najwyższą doniosłość przypisuje egzaminom zewnętrznym oraz zewnętrznej ewaluacji, nie dostrzegając przy tym konsekwencji, jakie szkoły ponoszą z racji opresyjnego charakteru tego rodzaju kontrolowania, prowadzonego przez decydentów, którzy nie zawsze dysponują świadomością metodologiczną adekwatną do rozpatrywanych problemów. Dla metodologii zorientowanych interpretatywnie pozostaje diagnozowanie czy ewaluowanie edukacyjnych kontekstów traktowanych jako zmarginalizowane lub ubocze. Tym samym rangę podrzędnych i nie(wiele) znaczących zyskują

ontologie subiektywistyczne, nominalistyczne, i epistemologie interpretatywne i racjonalistyczne, [gdzie] przedmiot jest conceptualizowany przeważnie jako zjawiska widziane oczami ich uczestników, z perspektywy wewnętrznej, którą można uchwycić dzięki zastosowaniu jakościowych metod zbierania i analizowania danych (Rubacha 2008, s. 8).

Charakterystyczne dla zaistniałej sytuacji jest zajęcie przez diagnostów oraz ewaluatorów przeciwstawnych stanowisk ontologicznych i epistemologicznych, a nawet okopanie się na nich wraz z nieuchronną w takim przypadku retoryką walki. Te zaś spotkaniom nie sprzyjają. Ale nie sprzyjają im także okazjonalne zawieszenia broni, przejawiające się w *przyozdabianiu na chybił trafił swoich promocji i projektów [pomiarowych] retoryką zaczerpniętą z innych paradygmatów* (Klus-Stańska 2009, s. 66). Nie znaczy to jednak, że porozumienie opozycyjnych podejść jest niemożliwe, czego

przykład podaje R. Kwaśnica (2007). Uważa on, że wspomniana wyżej niezgoda dotyczy w istocie efektywności odnoszonej do norm lub do zarejestrowanego postępu, stanowiących kryteria oceny i traktowanych jako przeciwstawne bieguny jednej całości. Na przykład, zgodnie z kryterium normatywnym budowanym na fundamencie wartości adaptacyjnych, wskaźnikiem efektywności kształcenia i pracy szkół są wyniki uzyskiwane przez uczniów na egzaminach. Ale już w myśl kryterium porównawczego czy postulatycznego doceniane są twórczość, ciekawość, niezależność, które wpisują się w wartości emancypacyjne. Każda ze stron na swój sposób ma słuszość, jest o niej przekonana oraz przeświadczona, że nie potrafi wpłynąć na zmianę punktu widzenia oponentów (tamże, s. 149). Tymczasem pomostem łączącym obie strony mogłaby być racjonalność komunikacyjna. Realizowana „poza sporem”, dysponuje zdolnością tłumaczenia relacji podmiot–przedmiot oraz uwzględniania ich uwikłania w kontekst

Tłumaczenie, które wpisane jest w racjonalność komunikacyjną, może być utożsamiane z płaszczyzną Tischnerowskiego spotkania nakierowanego na otwartość wobec siebie i na zrozumienie wzajemnych argumentów. Postulowana w nim bezpośredniość spotkania „twarzą w twarz” zapewne sprzyjałaby przedyskutowaniu wątpliwości natury metodologicznej oraz *wzajemnego przekładania treści uprawianych przez siebie paradygmatów* (Rutkowiak 2009, s. 31). Co więcej, dotychczas opozycyjne ontologie mogłyby za sprawą translacji przekształcać się w ontologię w pełni relacyjną, w której wszystkie cechy obiektu są efektem relacji z innymi obiektami. Tym samym udałoby się uzyskać *stanowisko alternatywne tak wobec konstruktywizmu, jak i wobec obiektywizmu, które – radząc sobie z ich słabościami – pozwoliłoby wykorzystać przynajmniej część ich rezultatów i intuicji* (Abriszewski 2012, s. 87–89).

Interparadygmatyczne translacje nie realizują się jednak samoistnie, a za sprawą człowieka, który jest *jedynym twórcą sensu ontologicznego* (Stróżewski 2005, s. 474–475). W związku z tym diagnosta lub ewaluator, posługując się wiedzą i doświadczeniem, konstruuje określone modele poznawanej rzeczywistości. W ich budowaniu przyjmuje określone założenia, takie chociażby, jak to, że jest ona

dana nam jako pewnego rodzaju mnogość: rzeczy, stanów rzeczy, procesów, zdarzeń itp., które mogą zostać ujęte jako uporządkowane, gdzie to uporządkowanie może być rozmaite, co z kolei pozwala mówić o różnych sensach, które pojawią się w wyniku tego rodzaju zabiegów (tamże, s. 473).

Tę myśl kontynuuje Z. Dymarski (2009, s. 277), stwierdzając, że sens

wprowadzają w świat sami ludzie. Ale ludzie są różni, a więc i sensy w świecie są różne. Podobnie nie istnieje jeden rozum, dzięki któremu wszystko da się sprowadzić kiedyś do wspólnego mianownika, jako że wspólny mianownik to wyraz lenistwa i braku odwagi.

Przezwycięzeniu tych ułomności zrodzonych na gruncie konfliktu paradygmatów niewątpliwie służyć może spotkanie diagnostów z ewaluatorami.

Wartości implikowane spotkaniem diagnozowania i ewaluowania

Kolejny aspekt trafności, na który zwraca uwagę S. Messick, stanowią konsekwencje diagnozowania i ewaluowania rozpatrywane pod kątem wartości implikowanych poznawaniem (tab. 2, pole B1). Konsekwencje te są jednak kontynuacją, rodzajem „pokłosia” zakładanych celów badań w szkole, po to realizowanych, by ostatecznie przyczyniały się do jakiegoś dobra (Zamojski 2010) doświadczanego przez uczestników edukacji. J. Tischner (2002, s. 486) relacje między wartościami a dobrem ujmując następująco:

Po doświadczeniu agatologicznym lub „nad” nim, przychodzi doświadczenie aksjologiczne. (...) Doświadczenie agatologiczne jest przede wszystkim doświadczeniem odsłaniającym (bycie w świetle dobra), doświadczenie aksjologiczne zaś doświadczeniem projektującym (dotyczy wydarzeń w świetle tego, co wartościowe).

Interpretując tę myśl, można powiedzieć, że ku horyzontowi dobra prowadzą wartości. Wymiar dobra obecnego w diagnozowaniu i ewaluowaniu zarysowuje horyzont agatologiczny, który ujawnia się w momencie udzielenia odpowiedzi na pytania: *po co* lub *ze względu na co* badania są prowadzone? Dlaczego badacze, dążąc do ich udoskonalania, debatują i spotykają się w różnych gremiach? Także tym spotkaniom przyświeca jakiś cel – o endogenicznej lub egzogenicznej proveniencji.

Jeśli cel spotkania wypływa z wewnętrznej potrzeby diagnosty albo ewaluatora, czyli gdy jest ono wygenerowane siłą ich woli (Arystoteles 2009, s. 53), wówczas przebiega w aurze wewnętrznego otwarcia się na drugiego. U podstaw spotkań prowadzonych dla rozwijania wiedzy i umiejętności diagnostycznych, poszerzania zdolności interpretacji wyników, wymiany doświadczeń na drodze uczenia się od siebie nawzajem, leżą następujące cele same w sobie, takie jak: wspieranie w rozwoju, samorozwój – niemożliwy bez samopoznawania realizowanego na drodze autodiagnozy i autoewaluacji, stawanie się dobrym człowiekiem, samostanowienie powinności moralnych. W tym samym obszarze lokuje się refleksja nad takimi wartościami diagnozowania jak odpowiedzialność, a zwłaszcza sprawiedliwość w nagradzaniu poprzez ocenę pracy (ucznia, nauczyciela, instytucji) traktowanej jako wartość autoteliczna lub jako wartość instrumentalna (Szyling 2011, s. 357).

Jeśli natomiast cele mają pochodzenie egzogeniczne, czyli są stanowione na zewnątrz, ich rzeczywiste źródła sytuują się poza człowiekiem i są ustalane na przykład przez instytucję albo grupę społeczną, która myśli za jednostkę i traktuje ją jako środek do osiągnięcia celu. W tym układzie jednostka zostaje zmanipulowana i uprzedmiotowiona, poddana symbolicznej przemocy, a dobro będące kresem celu (Arystoteles 2007, s. 77), zostaje odgórnie wyznaczone. Jest ono zazwyczaj dobrem dla kogoś, kto wraz z jego osiągnięciem uzyska wymierne korzyści, dlatego akceptowane są wszystkie środki skutecznie doń wiodące. Ta właściwa utylitaryzmowi zasada zostaje w diagnozowanie i ewaluowanie wpleciona wtedy, gdy grupy nacisku za pomocą wyników badań usiłują zrealizować swoje partykularne interesy. Znamienne przy tym jest nazywanie owych pokretnych zabiegów obiektywizacją mierzenia. Przemilcza się natomiast, że normy i standardy – stosowane jako kryteria osądu czy oceny – są społecznie konstruowane, a będąc konstruktami zawsze nie dość dobrej jakości, winny być poddawane permanentnej walidacji (Cronbach 2005, s. 378–379).

W szkole skoncentrowanej na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy, skupionej na przystosowaniu uczniów do obowiązujących struktur i instytucjonalnych modeli życia (Gadacz 2005, s. 214), również diagnozowanie i ewaluacja zostają zdominowane przez wartości utylitarne. Na straży tego wymuszonego ładu stoją wychowawcy – mandatariusze narzuconych praw. Ich autorytet opiera się na władzy i trwa tak długo, jak długo trwa porządek, który reprezentują i którego w związku z tym strzegą (tamże, s. 129). Wpleciony w ich działania pozór kształcenia i wychowania człowieka zostaje obnażony, na przykład dzięki pogłębionym wywiadam z uczestnikami edukacji, podczas których ujawniają oni swoje aksjologiczne preferencje i agatologiczne priorytety.

Wartości oraz indywidualnie zróżnicowane rozumienie dobra pojawiają się także podczas spotkań diagnostów z ewaluatorami i prowadzonych wówczas rozmów dotyczących etycznych aspektów badań realizowanych w szkole.

Przewidywanie konsekwencji spotkań diagnostyki i ewaluacji

O sensie spotkania ujmowanego w całości możemy coś rzec dopiero po jego dokonaniu, powiada W. Stróżewski (2005), uświadamiając istnienie jeszcze jednej płaszczyzny sensu rozumianego jako skutek spotkań diagnozowania z ewaluowaniem, który ujawnia się jako ich krótko- i długofalowe konsekwencje (tab. 2, pole B2). Szkoła jest miejscem, w którym do tych spotkań dochodzi bardzo często, a ich skutki obejmują przebieg kształcenia oraz uczestniczące w nim osoby, ponieważ wyniki badań

i interpretacje, w *ogólnym rozrachunku są oceną pewnego rodzaju wniosków na temat ludzi* (Guion 2005, s. 274).

Krótkofalową konsekwencją diagnozowania jest na przykład podjęcie działań dydaktycznych lub wychowawczych stosownie do treści diagnozy, zwłaszcza tego jej elementu, który wiąże się z diagnozą prognostyczną. Konsekwencją krótkofalową ewaluacji może być modyfikacja działań realizowanych – co ma miejsce w przypadku ewaluacji formatywnej, lub działań właśnie zakończonych – w przypadku ewaluacji sumatywnej. Zatem krótkofalowe konsekwencje poznawania w szkole sprowadzają się do sekwencji: diagnozowanie – działanie – ewaluacja, w której diagnozowanie i ewaluowanie mają charakter rozłącznego postępowania poznawczego. W przypadku ewaluacji sumatywnej początek nowemu lub zmodyfikowanemu działaniu dają dopiero sformułowane na jej podstawie wnioski. Trudniej tę odrębność zachować w przypadku ewaluacji formatywnej, w której przeplatanie się diagnozowania, działania i ewaluowania może sprawiać złudne wrażenie ich tożsamości, implikując semantyczną niejasność co do celu i przedmiotu poznania oraz psychometryczny chaos.

Skutki spotkań diagnozowania i ewaluowania nabierają szczególnego znaczenia w wymiarze konsekwencji długofalowych przede wszystkim dlatego, że są doświadczane przez ludzi będących przedmiotem poznania. Wnioski sformułowane w diagnozach lub ewaluacyjnych raportach niejednokrotnie będą znajdowały oddźwięk w ich całozyciowych projektach (Groenwald 2011, s. 25–30). Świadomość tych długofalowych konsekwencji nakłada na diagnostów i ewaluatorów odpowiedzialność, którą ponoszą przed uwikłanymi w prowadzone przez nich działania osobami lub instytucjami, zlecającymi badania czy badaniom poddawanych. W tym miejscu ważne wydaje się przywołanie formuły przypominającej, że odpowiedzialność w badaniach edukacyjnych nie jest bytem samym w sobie, lecz zawsze występuje w sekwencji: ktoś (jest odpowiedzialny) – za coś – przed kimś (przed czymś) – na podstawie czegoś (Perkowska 2001, s. 16). Odpowiedzialność jest wpisana w etyczny zakres pracy diagnostów i ewaluatorów także dlatego, że realizacji badań w szkole podjęli się dobrowolnie – z własnej woli zostali egzaminatorami, nauczycielami prowadzącymi badania, pracownikami kuratoriów, instytucji specjalizujących się w badaniach oświatowych czy innych. Wolność dokonanego wówczas wyboru nakłada dziś na każdego z nich powinność bycia odpowiedzialnym. Nie zwalnia z niej zrzeczenie się jej ani zaprzeczenie posiadania wolności tłumaczone koniecznością podporządkowania regulacjom instytucjonalnym, czy narzuconym odgórnie procedurom. Wyrażenie zgody na bycie przez nie kierowanymi wiąże się z poniesieniem odpowiedzialności właśnie za tę decyzję, podjętą na podstawie powinności moralnych bądź norm stanowionych społecznie albo ustalonych przez prawo stanowione. Jeśli zostały one przez diagnostów lub ewaluatorów zagubione, to okolicznością sprzyjającą ich przywołaniu są właśnie spotkania – prowadzone w bezpośredniości, nieskrytości i dające do myślenia.

Wnioski

Macierzowa konstrukcja modelu organizującego myślenie na temat sensu spotkań diagnostyki i ewaluacji umożliwia sformułowanie dwóch wniosków.

Po pierwsze, spotkania diagnostyki i ewaluacji w szkole mają sens dopiero wtedy, gdy szkolne problemy, będące przedmiotem ich poznania, zostaną ujęte z różnych perspektyw, na wielu płaszczyznach, co celnie oddaje zarówno zaproponowane przez W. Stróżewskiego wielowymiarowe rozumienie sensu, jak i model trafności unitarnej S. Messicka. Jego zaimplementowanie do refleksji o sensie spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole przypomina o filozoficznych podstawach tego myślenia. Pominiecie któregośkolwiek z elementów zunifikowanej trafności czyni spotkanie ułomnym i wypaczonym, a diagnozowanie i ewaluowanie prowadzi na pomiarowe manowce. Pokazuje również, że zwłaszcza wyeliminowanie aspektów teoretycznych, leżących u podstaw diagnostycznych i ewaluacyjnych dialogów, pozbawia te spotkania sensu.

Po drugie, pedagodzy oraz przedstawiciele innych dyscyplin naukowych, diagnostów i ewaluatorów, spotykają się nie po to by sankcjonować chaos, pozór, zamykać oczy na uchybienia metodologiczne oraz nie dostrzegać długofalowych konsekwencji błędnych diagnoz i raportów ewaluacyjnych. Podczas spotkań powinni oni podejmować przede wszystkim trudne, niejednoznaczne problemy, a czynić to bez przymusu, w bezpośredniości i nieskrytości. Bo tylko takie spotkania mają sens.

Bibliografia

- ABRISZEWSKI K., 2012, *Poznanie, zbiorowość, polityka*, Wyd. Universitas, Kraków.
- AJDUKIEWICZ K., 2006, *Język i poznanie*, t. 1, przeł. F. Zeidler, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- ARYSTOTELES, 2007, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- ARYSTOTELES, 2009, *Metafizyka*, przeł. K. Leśniak, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- CRONBACH L. J., 2005, *Ustalania trafności testu*, przeł. M. Zakrzewska, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, GWP, Gdańsk.
- DYMARSKI Z., 2009, *Dwugłos o zlu*, Wyd. Słowo/obraz terytoria, Gdańsk.
- GADACZ T., 2003, *O umiejętności życia*, Wyd. Znak, Kraków.
- GADACZ T., 2005, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*, Wyd. WAM, Kraków.
- GROENWALD M., 2011, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- GUION R.M., 2005, *O trynitarnej doktrynie trafności*, przeł. M. Zakrzewska, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, GWP, Gdańsk.
- HEIDEGGER M., 2005, *Bycie i czas*, przeł. B. Baran, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2002, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

- KLUS-STĄŃSKA D., 2009, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.
- KLUS-STĄŃSKA D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KORPOROWICZ L., 2011, *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- KUHN T.S., 2009, *Struktura rewolucji naukowych*, przeł. H. Oströmęcka, Wyd. Aletheia, Warszawa.
- KWAŚNICA R., 2007, *Dwie racjonalności*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- MESSICK S., 2005, *Trafność oceny psychologicznej*, przeł. M. Zakrzewska, [w:] J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych*, GWP, Gdańsk.
- NIEMIERKO B., 2009, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- PERKOWSKA H., 2001, *Filozoficzne konteksty rozumienia fenomenu odpowiedzialności moralnej*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- POTULICKA E., 2010, *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.
- RUBACHA K., 2008, *Wstęp*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.
- RUTKOWIAK J., 2009, *Wielość paradygmatów dydaktyki a wspólny mianownik realności*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.
- SKORUPIŃSKI P., 2004, *Geneza pojęcia trafności teoretycznej*, [w:] B. Niemierko (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka. Wybór tekstów*, Wyd. PTDE, Kraków.
- STRÓŻEWSKI W., 2005, *Istnienie i sens*, Wyd. „Znak”, Kraków.
- SZYLING G., 2011, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.
- TISCHNER J., 2002, *Myślenie według wartości*, Wyd. „Znak”, Kraków.
- WYSOCKA E., 2007, *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- ZAMOJSKI P., 2009, *Ideologiczne wymiary procesu kształcenia a zakres problemowy dydaktyki*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.
- ZAMOJSKI P., 2010, *Pytanie o cel kształcenia*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- ZIEMSKI S., 1973, *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

The sense of diagnostics and evaluation meeting each other at school

The point of the text is a search for an answer to the question as to what is the sense of meetings between diagnostics and evaluation understood primarily as meetings of diagnosticians and evaluators. The reflection on those is derived from theoretical assumptions concerning the category of *a meeting*, understanding of *sense* and justification of the interpretation model adapted.

As it follows from an idea derived from J. Tischner's thought, *a meeting* requires directness presented with conscious non-secretiveness on the stratum of dialogue (J. Tischner, T. Gadacz, M. Heidegger) between diagnosticians and evaluators – theoreticians and practitioners. The sense of *meetings* between diagnos-

tics and evaluation derived from W. Strózewski's definition of sense reveals their "theoretical", ontological, epistemological, axiological and agathological dimensions.

The interpretation of meetings between diagnostics and evaluation, conducted in the light of S. Messick's unitary doctrine of validity, highlights the integrated character of these meetings at school. The validity-based model of the concept of meetings presents its several strata (the "theoretical", methodological, axiological and ethical ones), and its cumulative character is reflected on the dimension of social consequences of diagnosis and evaluation.