

**Maria Groenwald**  
Uniwersytet Gdański

## **Nadmiar jako problem diagnostyki edukacyjnej**

### **Summary**

#### **SURPLUS AS A PROBLEM OF EDUCATIONAL DIAGNOSTICS**

The article presents an analysis of the phenomenon of *surplus* in educational diagnostics and strategies of coping with it adopted by diagnosticians (and teachers). An application of analysis of interpretative practice allowed for a characterisation of *surplus* on several strata in terms of its: location, possession, type of understanding and valid prescriptivism. The analysis led to the recognition of strategies employed by diagnosticians with a view to combatting it, not perceiving it, using it as a new area of diagnostic search carried out within the educational reality.

**Key words:** *surplus* in educational diagnostics, strategies of diagnosticians.

red. Paulina Marchlik

Na przestrzeni zaledwie kilkunastu ostatnich lat można zaobserwować, jak niedostatek wiedzy o postępach lub osiągnięciach uczniów, jakości pracy szkół oraz efektywności innowacji edukacyjnych, ulega sukcesywnemu zastępowaniu przez jego przeciwieństwo, czyli wielość informacji, opinii i formułowanych na tej podstawie zaleceń, kierowanych głównie do nauczycieli jako wykonawców. Zmieniają się też umiejętności diagnostów w pozyskiwaniu danych, bowiem miejsce intuicyjności zajmuje poprawne i zróżnicowane metodologicznie diagnozowanie, pozwalające na opracowywanie rozlicznych diagnoz; ich wielorakość w pewnych sytuacjach może wręcz implikować wrażenie *nadmiaru*. Czym jest ów *nadmiar* oraz jakie są strategie radzenia sobie z nim w codziennych praktykach diagnostycznych – to zagadnienia, które podejmuję w niniejszym opracowaniu.

## 1. Założenia metodologiczne

Zgodnie z literaturą przedmiotu *nadmiar* oznacza jednostkowe doświadczenie podmiotu w relacji do otaczającego świata. Poprzez „wytwarzanie” lub „obcowanie” z nim, określa się go jako:

- nadwyżkę, czyli to, co jest czymś innym i czymś więcej, co jednak niekoniecznie musi być bytem policzalnym lub mierzalnym;
- „nadprogramową” pozostałość, resztę z czegoś;
- przewidywanie tego, czego może okazać się za wiele, choć mogłoby być mniej (Wolińska 2014: 59).

Bernard Waldenfels (2009: 122) *nadmiarem* nazywa to, co przerasta zastane warunki sensu<sup>1</sup> i prawidłowości oraz odbiega od nich i jest doznawane w kategoriach różnicy. Opisuje *nadmiar* przez pryzmat znaczeniowych kontrastów:

- 1) ze względu na usytuowanie (miejsce), ukazuje go jako to, co jest zewnętrzne wobec wewnętrznego (zewnętrzne vs wewnętrzne),
- 2) z uwagi na posiadanie, jako to co należy do innego w przeciwieństwie do własnego (obce/wyobcowane vs własne),
- 3) ze względu na rodzaj rozumienia, jako to, co jest innego rodzaju, odmienne, osobliwe w przeciwieństwie do swojskiego (odmienne vs swojskie) (tamże: 109–110),
- 4) ze względu na obowiązującą normatywność, jako to co nieprzewidywalne i odbiegające od standardu (nienormowane vs reguły, porządki, prawa) (tamże: 23).

Przyjęte w niniejszym opracowaniu postępowanie badawcze poprowadzę pod kątem *nadmiaru*: a) ujawnianego w doniesieniach naukowych i raportach z badań diagnostów; b) przywoływanego podczas paneli dyskusyjnych prowadzonych w ramach Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. Takie badanie wpisuje się w proponowane przez Jamesa A. Holsteina i Jibera F. Gubriuma (2009: 678–694) oraz Harolda Garfinkla (2007: 99–102) podejście określane mianem analizy praktyki interpretacyjnej, umożliwiającej śledzenie edukacyjnej empirii przez pryzmat stosowanych praktyk diagnostycznych. Cenną własnością tego ujęcia jest jego otwartość na modele i procedury badawcze wykorzystywane zarówno w ujęciu

---

<sup>1</sup> Przy czym sens, może tu być rozumiany wielorako, jako: (a) sens ontologiczny, czyli przyjmowany porządek świata; (b) sens aksjologiczny i agatologiczny; (c) ze względu na „znaczenie”, „treść nazwy”; (d) sens teoriopoznawczy, np. odzwierciedlony w paradygmatach i przyjmowanej w nich normatywności (za: Stróżewski 2005: 465–466).

ilościowym, jak i jakościowym. Zaznaczam, że użycie analizy praktyki interpretacyjnej nie oznacza próby łączenia mikro z makroteorią, ani diagnozowania z bliska z diagnozowaniem z daleka, ale odzwierciedla dążenie do pełniejszego zrozumienia problemów stojących przed współczesną diagnostyką edukacyjną. Ich złożoność – czego przykładem jest właśnie zjawisko *nadmiaru* – implikuje potrzebę sięgania po nowe, zhybrydowane i suplementarne analizy edukacyjnej rzeczywistości, prowadzone na przecięciu instytucji, kultury i społecznych interakcji oraz koncepcji teoretycznych, jak również łączenia dyscyplin i dziedzin naukowych. Zaletą takiego postępowania badawczego staje się otwarcie na komplementarność podejść, umożliwiające wychwytywanie swoistych znaczeń nadawanych zjawiskom społecznym i edukacyjnym przez diagnostów jakościowych, ale dopełnianych diagnozami zobiektywizowanymi, i odwrotnie. W praktyce obrane podejście jest realizowane w formie naprzemiennie przeplatających się etapów analizy: diagnoz z bliska (wpisujących się w paradygmat interpretacyjny) z diagnozami z daleka (paradygmat normatywny, pozytywistyczny), gdzie cechą tego przeplatania jest dialektyka dwóch pól działania, przy równoczesnym odrzuceniu reprodukcji jednego przez drugie.

Jako materiał do analiz wybrałam najnowsze prace diagnostów opublikowane w ciągu ostatnich dwu lat w ramach Seminarium Diagnostyki i Ewaluacji (2013 rok) oraz Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (2013 rok i 2014 rok), w celu zobrazowania i opisanego z ich pomocą zjawiska *nadmiaru* ujawnianego w badaniach edukacyjnych. W doborze tych publikacji kierowałam się aktualnością podejmowanych problemów z zakresu diagnostyki edukacyjnej oraz zawartością treściową doniesień wskazujących, między innymi, na obecność zjawiska *nadmiaru* w rozpatrywanych zagadnieniach (Rubacha 2008: 160). Analiza tych opracowań, prowadzona przez pryzmat ramy pojęciowej Waldenfelsowskiej definicji *nadmiaru*, umożliwi odczytanie znaczeń nadawanych temu zjawisku przez diagnostów prowadzących diagnozowanie z bliska i z daleka oraz pozwoli wyłonić strategię radzenia sobie z nim. Dodam, że przywołane materiały źródłowe nie wyczerpują wszystkich dostępnych danych i są jedynie przykładami ilustrującymi prowadzony wywód.

## 2. Aspekty *nadmiaru* w diagnostyce edukacyjnej

Zgodnie z przyjętym założeniem, zjawisko *nadmiaru* w diagnostyce edukacyjnej rozpatruję uwzględniając kilka jego aspektów: 1) usytuowanie, 2) posiadanie, 3) rodzaj rozumienia, 4) obowiązującą normatywność. Choć nie są one

rozłączne i często wykazują powiązanie, jednak na użytek analizy dokonam ich umownego rozdzielenia.

### 2.1. *Nadmiar* wynikający z usytuowania diagnozowania: zewnętrzne vs wewnętrzne

Ze względu na umiejscowienie, *nadmiar* w diagnozowaniu może przejawiać się jako to, co jest zewnętrzne wobec własnego, wewnętrznego. Reakcją na doświadczenie tego, patrząc z perspektywy osób prowadzących diagnozowanie z bliska, np. nauczycieli, może być określona postawa wobec wyników badań zewnętrznych: egzaminów, sprawdzianów i ewaluacji oraz implikowane nią konsekwencje. Zazwyczaj traktują je jako rodzaj oceny zewnętrznej, z którą jednak nie zawsze w pełni się zgadzają, co prowadzi – jak pisze Grażyna Szyling – do konfrontacji diagnoz z bliska z diagnozami z daleka. W jej wyniku pedagodzy obierają jedną z dwu strategii: przetrwania „pozwalającego w miarę bezpiecznie doczekać następnych zmian polityki oświatowej” (2013: 64), bądź adaptacji. Przykładu praktyk adaptacyjnych dostarcza Małgorzata Żytka opisująca badania OBUT (Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów); prowadzone w celu „stopniowego wyposażania nauczycieli w instrumenty badawcze pozwalające im samodzielnie opisywać efekty własnej pracy i modyfikować praktykę edukacyjną” (2013: 115), są przez nich odbierane jako specjalny sprawdzian weryfikujący umiejętności dzieci, który w kolejnych latach może skutkować ukierunkowaniem kształcenia trzecioklasistów pod test.

Strategię adaptowania egzaminów obiera też większość nauczycieli i uczniów, zwłaszcza z gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Zofia Lisiecka i Wioletta Kozak (2014: 88–89) przytaczają przypadek szkolnej polonistyki jako przedmiotu w przeszłości broniącego się przed ocenianiem analitycznym silniej niż tzw. przedmioty ścisłe. Zamierzała bowiem zachować w ten sposób swoją wielowymiarowość w zakresie treści kształcenia, ukierunkowanego także na rozwój postaw uczniów, wspieranie ich indywidualności i kreatywności, przy zachowaniu różnorodności metodologicznej. Jednak z czasem sprzeciw słabł, wręcz dostrzegano korzyści, jakie daje kształcenie pod test, osiągnęte nawet za cenę oszustwa (Groenwald 2014: 44–45). Obecnie, w wyniku wieloletniego podporządkowywania kształcenia wymogom egzaminacyjnym, wiedza i umiejętności wykraczające poza standard są w tych przedmiotach uznawane za zbędne, traktowane w kategorii *nadmiaru* niewartego nauczania-uczenia się i diagnozowania.

Podsumowując: W opisach działań podejmowanych wobec *nadmiaru* ukazanego ze względu na jego usytuowanie, pojawiają się określenia właściwe językowi rozwiązań siłowych: konfrontacja, opór, obrona, przetrwanie, itd. Wynika z nich, że to, co wewnętrzne broni się przed przymusem przebudowy dotychczasowego kształcenia pod wpływem diagnozy z zewnątrz. Jednak ostatecznie ugina się wobec niej i – paradoksalnie – to co własne czyni zbędnym naddatkiem, stosując mimikrę bądź adaptację, jako taktyki biernego oczekiwania na dalszy bieg zdarzeń. Z perspektywy nauczycieli diagnozujących z bliska, realizowane z daleka diagnozowanie instytucjonalnie, zazwyczaj odbierane jest jako wrogie, szkodliwe, nietrafne, a przy tym opiniotwórcze i ważkie z uwagi na długofalowe konsekwencje. Warto pamiętać, że podobnie, czyli jako szkodliwe i niedoskonałe (zwłaszcza psychometrycznie), diagnozowanie z bliska jest postrzegane przez diagnozujących z daleka.

## 2.2. *Nadmiar ze względu na posiadanie: należące do innego, „obce” vs własne*

Rozdziwiek między diagnostami prowadzącymi badania z bliska (np. nauczycielami) a diagnozującymi z daleka, wyraźnie uwypuklają te opracowania, w których badania własne (realizowane w obrębie klasy) stają się punktem odniesienia do diagnozowania przez innych, odbieranego jako „obce”, z trudem oswajane i z tego też powodu obdarzane mianem zbędnego *nadmiaru*, najchętniej eliminowanego ze szkolnej codzienności. Zdaniem Jerzego Chodnickiego (2014: 94), dla nauczycieli typowe jest dystansowanie się wobec wniosków formułowanych w ramach diagnozowania zewnętrznego, gdyż nie w pełni odpowiadają one potrzebom ich warsztatu pracy. W związku z tym z diagnoz zewnętrznymi, jako „obcych”, jedynie wybiórczo niektóre ich fragmenty włączają do pracy z uczniami, co można interpretować: (po pierwsze) jako próbę obrony „siebie i uczniów przed zostaniem zakładnikami jednej, niezmiennej koncepcji lub wizji edukacji” (Szyling 2013: 56); (po drugie) jako milczący protest przeciwko pomijaniu nauczycieli w decyzjach dotyczących zakresu badań i ich w nim uczestnictwa (Żytko 2013: 115).

Co ciekawe, podobne znaczenie jako bezwartościowych, głównie z racji niepoprawności metodologicznej, diagności profesjonalni nadają diagnozom nauczycielskim. Tymczasem ich postępowanie, istotnie niejednokrotnie oparte na wiedzy zdroworozsądkowej i doświadczeniu pedagogicznym, Bolesław Niemierko (2013a: 13–15) tłumaczy koniecznością podejmowania w klasie licznych (około

tysiąca dziennie), a więc i szybkich decyzji przy informacjach niepełnych, gdyż nie poprzedzanych poprawnym metodologicznie diagnozowaniem (nierealnym w ferworze szkolnych zdarzeń). Bywa, że w pracy kierują się w tzw. mądrością pokoju nauczycielskiego, a kiedy już skłaniają ku zewnętrznym wynikom badań, bądź racjom politycznym czy ekonomicznym, czynią to nierefleksyjnie (Niemierko 2014: 88). Zarazem traktowanie tego, co „obce” jako zbędnego balastu lub przeszkody w kształceniu, utrudnia wyjście poza rutynę, wszczęcie poszukiwań nowych rozwiązań problemów szkolnej codzienności, oswojenie odmienności i uczynienie jej „własną”.

Podsumowując, jako diagnostyczny *nadmiar* mogą być traktowane diagnozy z daleka, doświadczane przez nauczycieli w kategoriach: a) przeciwieństwa własnych diagnoz; b) czynnika zagrażającego zburzeniem poukładanego świata szkolnej codzienności. Podobnie, czyli jako „obce”, ale i też mało wartościowe i z tego powodu nieprzydatne, badacze z daleka uznają diagnozy nauczycielskie. Pojmowanie przez każdą ze stron tego, co „obce” jako niewartościowe czy dekonstruujące dobrą edukację, może być właściwą strategią wówczas, gdy „obce” istotnie raczej będzie szkodziło kształceniu niż wspomagało je. Jednak traktowanie „obcego” jako *nadmiaru*, może prowadzić na diagnostyczne i dydaktyczne bezdroża, sprzyjające zamknięciu się w rutynie niczym w twierdzy i odpieraniu nowych możliwości problematyzowania własnych doświadczeń, interpretowania ich na nowo, przekładania oraz włączania innowacyjnych metod badań do własnego warsztatu diagnostycznego.

### 2.3. *Nadmiar ze względu na rodzaj rozumienia: swojskie, oswojone vs nieswoje, osobliwe*

Konfrontacja diagnostów preferujących badania z bliska z diagnozującymi z daleka ujawnia *nadmiar* jako szkodliwą cechę diagnoz formułowanych poza własnym środowiskiem diagnostycznym. W związku z tym diagnozujący z daleka postrzegają diagnozy z bliska jako subiektywne, ukierunkowane na przypadki lub zanurzone w etnografii, a więc jako całkowicie odmienne od ilościowych, zobiektywizowanych i pretendujących do uogólnień. I odwrotnie, prowadzący diagnozowanie z bliska prezentują dystans wobec diagnoz z daleka. Jako przykład Z. Lisiecka i W. Kozak (2014: 83) przywołują opinie nauczycieli o egzaminach zewnętrznych, zazwyczaj określanych jako niszczące i szkodliwe. Autorki zwracają przy tym uwagę, że poglądy te są formułowane wyłącznie w oparciu

o „powszechnie mniemania”, „intuicję pedagogiczną”, „doświadczenie dydaktyczne”, czy „przyczynkarskie doniesienia z mikrobadań szkolnych bądź regionalnych”, zatem nie są opiniami opartymi na rzetelnych badaniach naukowych. Z perspektywy diagnostyki edukacyjnej, wyłaniające się tu nieporozumienie, stanowi pochodną zastosowanych podczas diagnozowania metod badań, dobieranych ze względu na przyjmowane założenia ontologiczne i epistemologiczne, leżące u podstaw konstruowanej rzeczywistości (Kincheloe, McLaren 2009: 455).

Wydawać by się mogło, że w pracy nauczyciela niezbędne jest uwzględnienie diagnoz i z bliska, i z daleka, gdyż – z uwagi na odmienne perspektywy poznawcze – dostarczają one danych komplementarnie dopełniających się. Jednak w praktyce uzyskane dzięki nim informacje są przez pedagogów doświadczane jako problematyczny *nadmiar* danych. Z analiz G. Szyling (2014) wynika, że niezależnie od tego, czy pochodzą one z badań jakościowych, czy z ilościowych, wykorzystywane są tylko te, które wykazują spójność z ich własnymi oczekiwaniami. W obliczu nadwyżki wiedzy, doświadczanej jako trudna percepcyjnie i dydaktycznie wielość niespójnych danych, przyjmują oni postawę bezradności, lub podejmują próbę zredukowania jej i dopasowania do założeń modelu teoretycznego obranego na użytek prowadzonej analizy, bądź też akceptują złożoność szkolnej codzienności, dostrzegając wiele możliwości jej interpretowania.

Podsumowując, z dotychczasowych analiz wynika, że *nadmiar* rozpatrywany ze względu na rodzaj rozumienia, jest kategorią opisującą nie tylko nadmierną ilość, czy naddatek. Znaczenie to bowiem bywa nadawane wszelkim diagnozom odbiegającym od spodziewanych. I choć dokonanie redukcji nadwyżki wiedzy okazuje się strategią stosowaną najczęściej, w dalszej części pracy pokażę, iż nie jest ona strategią stosowaną wyłącznie.

#### **2.4. *Nadmiar* ze względu na obowiązującą normatywność: nienormowane vs regulowane**

Tego rodzaju *nadmiaru* w diagnozowaniu doświadczą zwłaszcza diagnosta prowadzący badania ilościowe. Jedną z własności tego podejścia jest normatywność, odzwierciedlana w apriorycznych założeniach o zawartości treściowej wzorca, będącego potem kryterium formułowanych osądów. W istocie są one założeniami ontologicznymi dotyczącymi natury rzeczywistości, poznawanej i ocenianej w odniesieniu do obieranego konstruktów oraz wiedzy posiadanej przez diagnostę. W świetle tegoż, diagnoza dostarcza co najwyżej prawdy lokalnej:

arbitralnie zdefiniowanej, zmierzonej, poznanej i ułożonej na osi norm (Klus-Stańska 2013: 85). W edukacji normatywność diagnozowania ilościowego widoczna jest, między innymi, podczas egzaminów zewnętrznych, stosujących testy sprawdzające wyłącznie wiedzę i umiejętności w zakresie określonym standardami wymagań egzaminacyjnych, sprawdzane poprzez przyrównywanie uczniowskich odpowiedzi do klucza. To, co nie wpisuje się w jego zakres treściowy, nie podlega ocenie, gdyż jest traktowane jako *nadmiar* wiedzy „zbędnej”. Liczne protesty przeciwko traktowaniu jako *nadmiaru* tego, co odbiega od klucza, doprowadziło ostatnio do zmian w ocenianiu prac egzaminacyjnych i przejściu z analitycznego na holistyczne, wymagające wszakże, między innymi, sprawdzania każdej pracy przez co najmniej dwóch egzaminatorów. Niestety, wysoki koszt takiego przedsięwzięcia skutecznie uniemożliwia jego realizację (Szaleniec 2015: A6).

Stosowanie w badaniach edukacyjnych wyłącznie podejścia ilościowego oraz normalizacji, oznaczałoby selektywne zaprowadzanie porządku i eliminowanie kreatywnych uczniów, których nieszablonowe podejścia są traktowane jako *nadmiar* odbiegający od klucza. Co skądinąd byłoby sprzeczne z postrzeganiem kształcenia jako procesu polimorficznego, będącego pochodną wiązania i wzajemnego przenikania się rozporządzeń urzędowych, prawno-dyrektywnych, diagnoz i ewaluacji zewnętrznych z oddolnymi inicjatywami uczniów i nauczycieli, ich imperatywami moralnymi, realizowanym diagnozowaniem powszednim czy intuicją w działaniu (Udzik 2014: 144). Choć tak rozumiana wielość eliminuje zjawisko *nadmiaru*, z wypowiedzi nauczycieli wynika, że nad zgiełk „nowej wieży Babel” przedkładają przejrzystość oraz proste i jednoznaczne wykładnie normatywne (Sadoń-Osowiecka 2014: 108), nawet za cenę: a) redukcjonizmu w badaniach; b) zagrożenia wykluczeniem z analiz kulturowego tła edukacji (Korporowicz 2013).

Podsumowując, diagnozowanie rozpatrywane ze względu na zakres, w jakim wyniki badań odbiegają od przyjętych wzorców i norm, ujawnia *nadmiar* jako kategorię obecną przede wszystkim w diagnozowaniu ilościowym, realizowanym w paradygmacie pozytywistycznym, z wykorzystaniem ankiet i pomiaru dydaktycznego, oraz dostarczającym danych, które umożliwiają formułowanie uogólnionych wniosków. Jednak wprowadzony w to diagnozowanie swoisty rygor, czyni je działaniem wyłącznie technicznym, wyobcowanym etycznie i normatywnie kontrowersyjnym (Wolińska 2014: 34), gdyż realizowanym jako selektywne zaprowadzanie porządku (Waldenfels 2009: 23). Mimo ostrzeżeń diagnostów



przed nazbyt radykalnymi próbami wyeliminowania *nadmiaru* z badań edukacyjnych, obawa przed możliwym chaosem rodzi pragnienie porządkowania i kontrolowania szkolnej codzienności, m.in. poprzez egzaminy zewnętrzne i zewnętrzną ewaluację.

### 3. Strategie radzenia sobie z *nadmiarem* w diagnozowaniu

Z analizy prac z zakresu diagnostyki edukacyjnej wyłania się kilka sposobów radzenia sobie przez diagnostów z *nadmiarem* w diagnozowaniu. Przedstawionymi w tym opracowaniu będą: a) walka z nim; b) świadome niedostrzeganie go; c) traktowanie go jako sytuacji zmuszającej do szukania nowych rozwiązań.

#### *Nadmiar* jako impuls do walki

Retoryka walki z *nadmiarem* jest wyraźnie słyszalna choćby w pracach diagnostów przywołanych w tym opracowaniu. Pojawiające się w nich sformułowania takie jak: „obrona przed”, „konfrontacja”, „wpadanie w pułapki”, „przytłoczenie”, „niszczenie” itd., są stosowane przez badaczy usytuowanych zarówno na stanowisku paradygmatu interpretatywnego, jak i pozytywistycznego (normatywnego), niewspółmiernych ontologicznie, epistemologicznie i metodologicznie (Konecki 2000: 20–22). Toczony między nimi spór, Barbara Ciżkowicz tak opisuje: „przeciwnicy stosowania rozległych badań ilościowych podkreślają ułomność makrowskaźników, wskazując brak możliwości uwzględniania w nich danych kontekstowych, które wpływają na wyniki kształcenia. Zwolennicy badań ilościowych zwracają uwagę na możliwości generalizacji i porównań, jakie stwarza ten rodzaj badań” (2013: 128).

Zamiana walki z *nadmiarem* na konstruktywny dialog nawiązywany między diagnostami z bliska a diagnostami z daleka (np. Groenwald 2013; Klus-Stańska 2013; Jaskuła, Korporowicz 2014), zdaniem Yvonn S. Lincoln i Normana K. Denzina wydaje się mało prawdopodobny w najbliższej przyszłości, bowiem trudno wyobrazić sobie, by stojący po przeciwnych stronach podziału badacze mogli i chcieli się usłyszeć, rzetelnie przeanalizować odmiennie ukierunkowane rezultaty badań i różnie konstruowane poglądy na rzeczywistość społeczną. Choć sami przyznają, że „wszelkie potyczki, konflikty i zobowiązania mają niewielkie szanse by nas gdziekolwiek zaprowadzić” (2009: 674), tym nie mniej w obrębie diagnostyki edukacyjnej bezsensowny spór między nimi wciąż jest kontynuowany. Stanisław Rainko (2011: 96) wręcz sugeruje, że skonfliktowanym (głównie

na płaszczyźnie metodologii) badaczom zależy wręcz na podtrzymaniu go, bowiem w nim znajdują rację własnego bycia w roli naukowców-badawczy. W ostatnich latach zaostrzeniu utarczek diagnostów na płaszczyźnie metodologii, sprzyja autentyczne pragnienie odniesienia zwycięstwa w walce „o” i „przy” udziale zasobów takich jak środki na granty badawcze. Walka o nie toczy się w otoczeniu, a czasem przy udziale, kręgów politycznych i administracyjnych (Lincoln, Denzin 2009: 674). Nauczyciele natomiast, zazwyczaj uchylają się przed bezpośrednimi konfrontacjami i zamiast nich stosują wymuszoną adaptację lub strategię przetrwania (Szyling 2013: 61–64), które wszakże nie są obce również badaczom profesjonalnym.

#### Świadome niedostrzeganie *nadmiaru*

Jednym ze stanowisk diagnostów (zarówno z bliska, jak i z daleka) wobec problemów z *nadmiarem* jest niedostrzeganie go, możliwe dzięki przyjmowaniu postaw: „nieświadomości”, „obojętności”, „bierności” i „niewinności”. „Nieświadomość”, autentyczna bądź pozorowana, prowadzi diagnostę do zamknięcia się w obrębie już oswojonych i wręcz rutynowo stosowanych metod diagnozowania, sprzyja budowaniu niepodważalnej wiary we własne umiejętności oraz umacnia przeświadczenie o diagnostycznej nieomyślności, w istocie będącej złudnym samooszukiwaniem się.

„Przydatna” dla zachowania bezproblemowości w praktykach edukacyjnych może okazać się postawa „obojętności” wobec diagnostycznego *nadmiaru*, przyjmowana przez diagnozujących z bliska nauczycieli wobec wyników egzaminów zewnętrznych czy ewaluacji zewnętrznej, zaś przez badaczy zewnętrznych – wobec diagnoz nauczycielskich. Różni się od postawy „nieświadomości” tym, że diagnosta dopuszcza myśl o *nadmiarze*, po czym natychmiast wypiera ją z świadomości, dzięki czemu nie ma potrzeby mierzenia się z nim.

„Obojętność” koresponduje z „biernością”, zazwyczaj wynikającą z braku wiary w możliwość wprowadzenia zmian, przy czym poczucie bezsilności bywa tłumaczone brakiem decyzyjności w kwestiach oświatowych, podejmowanych poza diagnostą (nauczycielem czy badaczem). Powołując się na publiczne debaty nauczycieli prowadzone przez Piotra Zamojskiego na Uniwersytecie Gdańskim (2011), G. Szyling (2013: 63–64) zwraca uwagę na zgłaszane przez debatujących systemowe uwiązanie i zredukowanie do roli bezrefleksyjnych wykonawców, zobligowanych do wykazywania się osiągnięciami. Nie mogąc sprostać nierealnym wymogom, realizują je w ograniczonym zakresie, nie zawsze ujawnianym podczas badań zewnętrznych, co sprzyja budowaniu fikcyjnego wizerunku stanu edukacji.

„Poczucie niewinności” wynika z przeświadczenia nauczycieli-diagnostów z bliska o braku możliwości wpływania na konstrukcję narzędzi i przebieg badań zewnętrznych. Wyeliminowani oraz samoeliminujący się z nich, nie identyfikują się ani z nimi, ani z diagnozami, ani z ich konsekwencjami. Jeśli ponadto te dane odbiegają od osobistych lub potocznych poglądów na dany temat, w celu zniwelowania efektu kontrastu redukują je, traktując jako „obce” i zbędne (tamże: 60). To samo „poczucie niewinności” jest prezentowane w procesie redukcji takich wartości społecznych jak mądrość, prawda, odpowiedzialność; uznane za zbędne w ewaluacji zewnętrznej, są zamieniane na użyteczność, pragmatyzm i skuteczność (Korporowicz 2013: 36–37).

Charakterystyczna dla przywołanych przejawów świadomego i dobrowolnego niedostrzegania *nadmiaru* w diagnostyce jest skłonność do samousprawiedliwiania się badaczy za postępowanie, którego winnymi czynią innych: uczniów, ich rodziców, nauczycieli, zwierzchników, badaczy z odmiennej opcji metodologicznej, ewaluatorów, egzaminatorów lub nieodpowiednie programy edukacyjne. Choć ten sposób postępowania podważa zaufanie społeczne wobec diagnoz, opracowujący je czują się zwolnieni z ponoszenia odpowiedzialności za przyjmowane założenia metodologiczne i postępowanie diagnostyczne.

#### *Nadmiar* jako impuls do poszukiwania nowych sposobów poznawania i wyjaśniania rzeczywistości edukacyjnej

Z analizowanych publikacji diagnostów, prócz podejmowania walki z *nadmiarem* bądź świadomego niedostrzegania go, istnieje jeszcze inne podejście do niego; myślę tu o potraktowaniu go jako impulsu do poszukiwania nowych rozwiązań. Jednym z nich może być dialog paradygmatów (Klus-Stańska 2013: 76). Przy stworzeniu warunków sprzyjających takiemu dialogowi, ich niewspółmierność nie stoi na przeszkodzie prowadzenia badań rozumiejących, które mogą być szansą dla tego nurtu diagnostyki, uwzględniającego wielowymiarowość edukacyjnych doświadczeń. Okazją po temu są odbywające się od dwudziestu lat Konferencje Diagnostyki Edukacyjnej, podczas których dochodzi do wymiany poglądów podczas dyskusji w czasie sesji oraz paneli, bywa – dość gwałtownych. Najczęściej zderzają się podczas nich racje diagnostów prezentujących badania z bliska z argumentami diagnostów z daleka, wewnątrzszkolne diagnozy lekcyjnej codzienności z profesjonalnymi diagnozami ilościowymi. Co istotne, prezentowana podczas nich wielość podejść nie jest świadectwem diagnostycznego chaosu, lecz przejawem poznawczego porządkowania kierującego się różnymi zasadami i regułami. I właśnie te różnice okazują się cenne bardziej niż jednomyślność,

gdyż wraz z zaciekawieniem innością i gotowością do namysłu nad nią, rodzi się szansa na dialog (Klus-Stańska 2002: 22).

Inną strategią sprowadzającą się ostatecznie do ograniczenia bądź nawet wyeliminowania *nadmiaru* są „przekłady”, dokonywane np. przez nauczyciela wówczas, gdy na użytek pracy z uczniami sięga po wyniki egzaminów. Ich wykorzystanie adekwatne do potrzeb, wymaga dokonania przekładu między-paradygmatycznego, polegającego na zinterpretowaniu (czyli swoistym „przetłumaczeniu”) danych ilościowych na język jakościowej praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Warto zauważyć, że ma tu miejsce podwójne tłumaczenie, gdyż pierwotny przekład powstaje podczas ilościowej analizy arkuszy przez egzaminatorów, a kolejny – gdy po wyniki tych badań sięga nauczyciel, zanurzony w szkolną codzienność i komunikujący się w niej za pomocą języka odmiennego od języka egzaminacyjnego, a więc wymagającego przełożenia. Konferencyjne prace donoszą o przykładach takich translacji, do których dochodzi przy korzystaniu przez nauczycieli z diagnoz sformułowanych w ramach Gimnazjalnego Programu Kształcenia Kompetencji Kluczowych. Uczestniczący w tych badaniach pedagodzy deklarowali, że dla nich „istotny był zwłaszcza komunikat, jak konkretne zadania były rozwiązywane przez konkretnych uczniów, klasy w kontekście wyników uzyskiwanych w całej szkole” (Kondrątek i in. 2013: 141). Jeszcze inne opracowania konferencyjne donoszą o przypadkach:

- przekładania (przez gimnazjalne zespoły ds. edukacyjnej wartości dodanej (EWD), ds. diagnoz i analiz) uzyskiwanych przez uczniów wyników egzaminów i wskaźników EWD na działania modyfikujące kształcenie (Szmigel 2013: 63),
- wykorzystania arkusza egzaminacyjnego z języka polskiego jako nauczycielskiego narzędzia diagnostycznego (Kozak 2014: 375–378).

Podobnie mogą nauczycielskimi diagnozami inspirować się profesjonalni badacze, przyjmując je za punkt wyjścia do diagnozowania z daleka. W tej kwestii B. Niemierko (2013b: 36) proponuje przenoszenie problematyki osiągnięć twórczych ucznia i kształcenia wielostronnego z poziomu indywidualnego na poziom instytucji, aczkolwiek przyznaje, że ten kierunek przepływu diagnoz wydaje się wciąż niewystarczająco efektywny.

*Nadmiar – między problemem a dobrodziejstwem. Zakończenie*

*Nadmiar*, rozumiany najogólniej jako „pewnego rodzaju mnogość rzeczy, stanów rzeczy, procesów, zdarzeń itp.” (Stróżewski 2005: 473), w opracowaniu został ukazany – z jednej strony – jako problem diagnostyki edukacyjnej do-

świadczany wszakże i przez diagnostów: a) w obrębie teorii, konstruowanej w odniesieniu do zróżnicowanych ujęć paradygmatycznych i metodologicznych; b) w realizowanych praktykach, zarówno podczas diagnozowania z bliska, jak i z daleka; c) w diagnozach, które dostarczają kłopotliwej dla praktyków nadwyżki wiedzy i zamiast pomagać w pracy z uczniami, utrudniają ją. Doznawany jako to, co zewnętrzne, „obce” i nieoswojone, nieprzewidywalne, bo wymykające się znanym regułom i zasadom, uruchamia przyjmowanie wobec niego postaw: walki bądź – przeciwnie – świadomego niedostrzegania problemu, oddziałując destrukcyjnie na diagnostykę edukacyjną.

Równocześnie analiza prac odsłania także inne oblicze *nadmiaru*, wskazując na relacyjny charakter atrybutów: własny-obcy, wewnętrzny-zewnętrzny, normatywny-nieuregulowany, itd. Z tej perspektywy pojawia się on jako wyzwanie dla diagnostów, zmusza ich bowiem do rezygnacji z przyzwyczajzeń i do odchodzenia od utartych schematów postępowania badawczego. Przypomina, że stosowane teorie i metody nie są dane raz na zawsze, a tym co stanowi o sensie badań – również tych prowadzonych w ramach diagnostyki edukacyjnej – jest „tworzenie własnego warsztatu badawczego, własnej teorii i metodologii za każdym razem, kiedy podejmowany jest nowy temat” (Domańska 2012: 176). Tym samym staje się *nadmiar* inspiracją do podejmowania działania odbiegającego od rutynowego, w czym pomocne może być dialogowanie adwersarzy, albo wzajemne przekładanie języków odmiennych metodologii, wyrastających z opozycyjnego usytuowania leżących u ich podstaw paradygmatów.

Przywołane w tym artykule sposoby radzenia sobie z *nadmiarem* są jednymi z wielu, natomiast istotne jest to, że niezależnie od tego, czy będzie on rozumiany jako problem czy jako inspiracja diagnostyki edukacyjnej, może stać się impulsem do poszukiwania rozwiązań trudności i otwarciem przed diagnostami nowych pól poszukiwań. Niewykluczone, iż dostarczy dowodów potwierdzających tezę Michaela Kane’a (Niemierko 2009: 147), że im większa będzie wiedza diagnostów o prowadzonych badaniach i ich skutkach, tym obszerniejsze odkrywać się będą przed nimi obszary ich niepewności i niewiedzy.

### Bibliografia

- Chodnicki J. 2014. *Dylematy dydaktyki matematyki czy dylematy diagnostyki?*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Ciżkowicz B. 2013. *Obraz polskiej szkoły w badaniach 15-latków*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Domańska E. 2012. *Historia egzystencjalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Garfinkel H. 2007. *Studia z etnometodologii*, tłum. A. Sulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Groenwald M. 2013. *Sens spotkań diagnostyki z ewaluacją w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Groenwald M. 2014. *Diagnozowanie – między etyką bliskiego a dalekiego zasięgu*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Holstein J.A., Gubrium J.F. 2009. *Praktyki interpretacyjne a działanie społeczne*, tłum. K. Iwińska, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jaskuła S., Korporowicz L. 2014. *Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Kincheloe J., McLaren P. 2009. *Teoria krytyczna i badania jakościowe*, tłum. P. Pluciński, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Klus-Stańska D. 2002. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus-Stańska D. 2013. *Myslenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kondrątek B., Szaleniec H., Legutko M. 2013. *Rola diagnozy w Gimnazjalnym Programie Kształcenia Kompetencji Kluczowych*, [w:] *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Grupa Tomami, Kraków.
- Konecki K. 2000. *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Korporowicz L. 2013. *Spoleczna etyka ewaluacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kozak B. 2014. *W jakim stopniu nowy arkusz egzaminacyjny z języka polskiego może stać się przydatnym narzędziem diagnostycznym dla nauczyciela?*, [w:] *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Grupa Tomami, Kraków.
- Lincoln Y.S., Denzin N.K. 2009. *Ósma i dziewiąta faza. Badania jakościowe (w) przełomowej przyszłości*, tłum. K. Miciukiewicz, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lisiecka Z., Kozak W. 2014. *O potrzebie badań nad efektem zwrotnym egzaminu maturalnego z języka polskiego*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Niemierko B. 2009. *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemierko B. 2013a. *Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Niemierko B. 2013b. *Diagnostyka edukacyjna duża i mała*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Grupa Tomami, Kraków.
- Niemierko B. 2014. *Dwie dekady dojrzwania diagnostyki edukacyjnej w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Rainko S. 2011. *Dwa paradygmaty: esej z teorii wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Rubacha K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sadoń-Osowiecka T. 2014. *Dydaktyczne dyskursy w diagnostycznych rozważaniach o przedmiotach przyrodniczych na Konferencjach Diagnostyki Edukacyjnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Stróżewski W. 2005. *Istnienie i sens*, Znak, Kraków.
- Szaleniec H. 2015. *Każdą maturę powinny sprawdzać dwie osoby*, „Gazeta Prawna”, nr 49 (3942).
- Szmigel M.K. 2013. *Gimnazjum niejedno ma imię – na podstawie wywiadów z dyrektorami*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Grupa Tomami, Kraków.
- Szyling G. 2013. *Diagnoza i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Szyling G. 2014. *Problemy z „nadwyżką wiedzy” w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3 (67).
- Udzik B. 2014. *Dyskurs edukacyjny wpisany w komunikowanie ewaluacji (wokół zagadnień pragmatyczno-lingwistycznych)*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa.
- Waldenfels B. 2009. *Podstawowe motywy fenomenologii obcego*, tłum. J. Sidorej, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Wolińska A. 2014. *Zdziwienie / oczekiwanie / bezczynność. Estetyka wobec nadmiaru*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Zamojski P. 2011. *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Fundacja Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Żytko M. 2013. *Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT) – pedagogiczny eksperyment z „politycznymi konsekwencjami”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.