

GRAŻYNA SZYLING

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
e-mail: pedqs@ug.edu.pl

Problemy z „nadwyżką wiedzy” w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy

W wielu koncepcjach nauczycielskiego profesjonalizmu podkreśla się rolę kompetencji diagnostycznych w odpowiedzialnym projektowaniu procesu kształcenia. Jednocześnie diagnozowanie prowadzone z bliskiej perspektywy poznawczej nieuchronnie obarczone jest nie tylko subiektywizmem, ale też schematycznością oraz pewną niestabilnością indywidualnych sądów nauczyciela. Przyjmuje się, że podniesieniu trafności edukacyjnego badania diagnostycznego służy zastosowanie metodologicznej triangulacji, która umożliwia uzyskanie swoistej „nadwyżki wiedzy”, pozwalającej nadać zgromadzonym wynikom sens wykraczający poza doraźne decyzje dydaktyczne.

W niniejszym tekście analizuję różne aspekty nieformalnych diagnoz, w których zastosowano strategię triangulacji, ujawniając problemy stojące na drodze do zgromadzenia w nich wiedzy o większym potencjale niż prosta suma różnych danych uzyskanych różnymi metodami. Wśród nich najbardziej znaczące są różne rodzaje redukcji o złożonej etiologii, które prowadzą do uzyskania nieproblematicznego i spójnego obrazu codzienności edukacyjnej. Z analiz wynika też, że o możliwości osiągnięcia lub tylko poszukiwania „nadwyżki wiedzy” decyduje osobiste zainteresowanie diagnosty światem szkoły, zaliczane przez psychologów do poznawczych mechanizmów motywacyjnych.

Podjęte przeze mnie rozważania obejmują metodologiczny, pragmatyczny i refleksyjny wymiar diagnozowania edukacyjnego, dlatego z jednej strony ujawniają rolę ciekawości diagnosty oraz teorii pedagogicznej w poznawaniu i interpretowaniu sytuacji szkolnych, a z drugiej – dostarczają empirycznych danych do namysłu nad sformułowaną przez M. Czerepaniak-Walczak koncepcją praktyki typu *praxis* w kształceniu nauczycieli.

Słowa kluczowe: *diagnozowanie edukacyjne, metodologiczna triangulacja, kompetencje diagnostyczne nauczyciela*

Realia współczesnego świata wymagają od nauczyciela gotowości do sprawnego reagowania na różnorodną i niestabilną codzienność edukacyjną, będącą elementem

równie zmiennej rzeczywistości społecznej. Jednocześnie nauczycielom grozi zamykanie się w sztywnych ramach czynności rutynowych i niewrażliwość na sygnały płynące od uczniów. Dlatego też w różnych koncepcjach nauczycielskiego profesjonalizmu (Kwiatkowska 2008; Kasáčová, Cabanová 2011; Mizerek, 1999; Gołębiak, 1998) podkreśla się znaczenie kompetencji diagnostycznych. W ich jakości upatruje się szanse na wielostronne rozpoznawanie przez nauczyciela zdarzeń zachodzących w klasie szkolnej, co traktowane jest z jednej strony jako warunek odpowiedzialnego organizowania procesu edukacyjnego, a z drugiej – jako problem stojący przed kształceniem nauczycieli.

Sam diagnostyczny opis sytuacji, u którego podstaw leżą określone umiejętności techniczne diagnosty, głównie metodologiczne, nie wystarcza jednak do jej zrozumienia, a tym samym do zaprojektowania działania pedagogicznego wykraczającego poza doraźną reakcję dydaktyczną lub wychowawczą. Istotą diagnozy jest bowiem nie tyle gromadzenie danych, ile ich przetwarzanie i interpretacja, które prowadzą do dostrzeżenia problematyczności zdarzeń i stwarzają nauczycielowi możliwość wyjścia poza dotychczasową wiedzę nie tylko o diagnozowanym obiekcie, ale i o sobie samym (Tripp 1996, s. 32).

Niepewność diagnozy, triangulacja i „nadwyżka wiedzy”

Zarysowane wyżej pole definicyjne uwypukla fakt, że nauczycielskie diagnozowanie nie jest procesem w pełni neutralnym, niezależnym od relacji interpersonalnych (w klasie i w gronie pedagogicznym), czy uwikłania w indywidualne teorie pedagogiczne i wiedzę osobistą nauczyciela, które są silnie powiązane z jednostkowymi systemami wartości (Polak 2002; Dylak 2005). Diagnoza z bliska, a taką jest diagnoza edukacyjna klasy szkolnej prowadzona w sytuacji niewielkiego dystansu poznawczego (Groenwald 2007, s. 33), nieuchronnie obarczona bywa subiektywizmem i pewną niestabilnością indywidualnych sądów, czyli nie może wiązać się z roszczeniami do prawdy i trwałości. B. Niemierko (2009, s. 30–31) – w ślad za nową socjologią wiedzy – uznaje poznawczą niepewność diagnozy nieformalnej za jej niezbywalną właściwość. Równocześnie postrzega tę cechę jako swoistą słabość badania, możliwą do ograniczenia dzięki uściślonemu rozpoznawaniu składników rzeczywistości edukacyjnej, czemu sprzyja posłużenie się pomiarem pedagogicznym. Ten jednak w nauczycielskim diagnozowaniu ma być obecny *duchem, nie liczbą*, czyli przejawiać się w *ściśłości definiowania, klasyfikowania i wnioskowania* (tamże, s. 51).

Z odmiennych przesłanek epistemologicznych wychodzą zwolennicy jakościowych strategii badawczych, którzy w poznawaniu klasy szkolnej przez nauczyciela dostrzegają podobieństwo między innymi do badań etnograficznych, posługujących

się obserwacją uczestniczącą, indywidualnymi wywiadami pogłębionymi czy analizą tekstów. Wymienione metody łączy nie tylko to, że nie wymagają stosowania narzędzi, ale także fakt, że *sam diagnosta staje się swego rodzaju „narzędziem”* (Groenwald 2007, s. 34), co wyklucza jednoznaczność i oczywistość poznania pedagogicznego.

Niezależnie jednak od przyjętej strategii badawczej każda diagnoza (zwłaszcza nieformalna) posiada swój wymiar praktyczny, czyli jest powiązana z celami edukacyjnymi i prowadzona z myślą o zastosowaniu w codziennej pracy nauczyciela¹. Jej wykorzystanie musi zatem uwzględniać potencjalne, bliskie lub oddalone w czasie, konsekwencje odczuwane przez wszystkich uczestników procesu kształcenia. Nakłada to na diagnozującego szczególną odpowiedzialność etyczną i nie pozwala na zaakceptowanie jednostronnego i skrajnie subiektywnego oglądu rzeczywistości jako podstawy do podejmowania decyzji dotyczących pojedynczych uczniów czy całych zespołów klasowych.

W tym świetle problemem staje się budowanie zaufania do wyników nauczycielskiej diagnozy nieformalnej, w której rezygnuje się z uzasadnień statystycznych, dosyć powszechnie uznawanych za wiarygodne dzięki posługiwaniu się „obiektywną” liczbą. Jednym z pragmatycznych rozwiązań, wyrastających z teorii pomiaru dostosowanej do realnego kontekstu kształcenia w klasie szkolnej, jest zmodyfikowanie rozumienia dwóch kategorii: rzetelności i trafności (Brookhart 2003, s. 8–9), uznawanych za wyznaczniki jakości procesu badawczego i jego wyników. Istota pierwszego z wymienionych pojęć ujmowana jest w kategoriach wystarczalności informacji uzyskiwanej z różnych źródeł, różnymi metodami, w odmiennych okolicznościach i dłuższej perspektywie czasowej. Natomiast trafność jest rozumiana bardzo szeroko i obejmuje skutki, jakie niesie ze sobą zastosowanie wyników diagnozy, a ponadto nauczycielskie przekonania, uczniowskie style uczenia się i motywacji oraz realia konkretnej klasy szkolnej.

Podstawową strategią metodologiczną, pozwalającą na uwzględnienie tak zróżnicowanych aspektów diagnozowanej rzeczywistości, są różne odmiany triangulacji, której popularność i znaczenie rosą wraz z rozwojem badań jakościowych. W literaturze przedmiotu najczęściej przywołuje się cztery jej rodzaje: triangulację badaczy, danych, metod i teorii, które są wykorzystywane (łącznie, pojedynczo lub w dowolnych konfiguracjach) do wielostronnego badania jednego zagadnienia. Jedną z pierwszych koncepcji triangulacji, sformułowaną przez N. Denzina w latach 70. minionego wieku, sprowadzała się do walidacji badań, głównie terenowych. Oczekiwano – jak podaje U. Flick (2011, s. 75–90) – że zastosowanie tej strategii uwiarygodni zgromadzone dane, przewyżczając w jakimś zakresie ograniczenia badań prowadzonych

¹ Ten aspekt diagnozy jest niezależny od modelu szkoły i przyjętej koncepcji kształcenia. Różnice tkwią w prowadzeniu diagnozy, interpretacji jej wyników oraz sposobie ich wykorzystania do projektowania kształcenia.

przez jednego badacza lub za pomocą jednej metody. Jednak wraz z rozwojem paradygmatów interpretatywnych i metodologii jakościowej za ważniejsze od stworzenia „całościowego” (spójnego) obrazu badanego zjawiska uznano poszerzenie i pogłębienie jego analizy. Zamiar osiągnięcia „obiektywnej” prawdy czy uzyskania jednoznacznego oglądu danego obiektu zastąpiło dążenie do pokazania różnych sposobów konstruowania badanej rzeczywistości. W diagnozach klasy szkolnej może to być na przykład rozumienie przez uczniów i nauczycieli wybranych aspektów edukacyjnej codzienności (triangulacja danych/źródeł). Nadawane im przez badanych znaczenia mogą się uzupełniać lub być ze sobą zbieżne, ale nie oczekuje się, by zachowały pełną spójność. Z kolei gromadzenie danych różnymi metodami, na przykład za pomocą obserwacji klasy i ankiety dla uczniów (triangulacja metod), *zakłada nie tylko szacowanie trafności wyników, ale także poszerzanie zakresu uzyskiwanej wiedzy* (tamże, s. 89).

Tak rozumiana triangulacja ma w założeniu doprowadzić do *uzyskania istotnej nadwyżki wiedzy*, na przykład poprzez *wytworzenie wiedzy na kilku poziomach, dzięki czemu na każdym z nich możliwe staje się wyjście poza wiedzę dostarczoną przez jedno podejście, co pozwala podnieść jakość badań* (tamże, s. 81). Niemniej uzyskanie owej „nadwyżki” nie ma charakteru obligatoryjnego i zależy od wielu czynników, wśród których w poradnikach dla nauczycieli wymieniane są: *doświadczenie, wyciszenie i przestrzeganie prostych zaleceń metodologicznych* (Walczak 2010, s. 38).

W prowadzonych poniżej analizach zmierzam do rozpatrzenia różnych aspektów nieformalnych diagnoz, w których zastosowano strategię triangulacji, a w efekcie do sproblematyzowania przekonania o możliwości zgromadzenia w nich wiedzy o większym potencjale niż prosta suma różnych danych uzyskanych różnymi metodami. W pewnym zakresie niniejsze rozważania traktuję również jak empiryczną glossę do rozważań o koncepcji praktyki typu *praxis* w kształceniu nauczycieli (Czerepaniak-Walczak 2012).

Wymiary opisu klasy szkolnej w diagnozach prowadzonych z bliskiej perspektywy

Założenia metodologiczne

Pytanie o „nadwyżkę wiedzy” w nieformalnej diagnozie edukacyjnej wiąże się z namysłem nad tym, jak diagnosta opisuje świat szkoły. Przy czym owo widzenie klasy szkolnej jest zależne od wiedzy diagnosty oraz jej zakorzenienia w określonych ramach kulturowych, dlatego też analiza pisemnych raportów diagnostycznych oznacza dla mnie podjęcie próby odkrycia zawartego w nich sposobu poznawania i interpretowania badanego wycinka rzeczywistości edukacyjnej.

Zanalizowany przeze mnie materiał empiryczny składa się z 14 dobranych celowo raportów z diagnoz edukacyjnych², opracowanych przez słuchaczy podyplomowych studiów pedagogicznych na podstawie badań własnych, które prowadzili oni podczas drugiej praktyki w szkole, kończącej cały cykl kształcenia. Są to okoliczności o tyle istotne, że autorzy diagnoz nie tylko obserwowali działania nauczycieli, ale też prowadzili zajęcia w badanych przez siebie klasach, a od uzyskania formalnych nauczycielskich kwalifikacji dzieliło ich kilka prac zaliczeniowych, w tym praca z diagnostyki edukacyjnej.

Dzięki temu mogłam z zachowaniem ostrożności założyć, że przygotowane przez nich raporty wykazują pewne pokrewieństwo z nieformalnymi diagnozami nauczycielskimi, które z kolei są praktycznie niedostępne badaniom naukowym. Uznałam też, że zakres osobistej wiedzy o uczniach jako jednostkach ma charakter drugorzędny, ponieważ przedmiotem diagnozowania był klimat klasy szkolnej. Niemniej w procesie interpretacji wyników nie można pominąć znaczących odmienności między doświadczaniem rzeczywistości szkolnej przez nauczycieli oraz słuchaczy prowadzących zajęcia edukacyjne w czasie praktyki. Jeden z wymiarów tej różnicy jest wyznaczany przez zakres poczucia osobistej odpowiedzialności za ewentualne wdrożenie wyników diagnozy (Niemierko 2003, s. 17), a drugi – co nie znaczy odrębny – określa potrzeba poczucia bezpieczeństwa, silnie obecna na samym początku nauczycielskich doświadczeń zawodowych (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 19–20).

Właściwości kontekstu, w którym zostały wytworzone badane teksty, ukierunkowały prowadzone przeze mnie analizy na osąd diagnostyczny. D. Tripp (1996, s. 51–52) uznaje ten poziom za bardziej złożony od osądu praktycznego i wiąże z umiejętnościami wielostronnego rozpoznania zdarzeń edukacyjnych, wiodącego do zrozumienia tego, co dzieje się w klasie szkolnej. Wspomniana wielostronność oglądu została słuchaczom w znacznym zakresie ułatwiona, ponieważ podczas zajęć przewidzianych programem studiów pracowali oni w grupach nad projektem diagnozowania klimatu klasy szkolnej, uwzględniającym triangulację danych i metod (badanie ankietowe uczniów, wywiad z nauczycielem, obserwacja klasy przez słuchacza, analiza uczniowskich ocen w dzienniku). Przygotowaną i przedyskutowaną na ćwiczeniach koncepcję badawczą studenci mogli modyfikować zależnie od przebiegu swej praktyki, ale raczej bez redukowania liczby źródeł i doboru metod, co miało stworzyć warunki do uzyskania potencjalnej nadwyżki wiedzy.

W analizie studenckich raportów diagnostycznych przyjąłm jako zewnętrzny punkt odniesienia konstrukt pedagogiczny, jakim jest teoria triangulacji. W niniejszych rozważaniach ujmuję ją w kategoriach strategii prowadzącej różnymi drogami

² Podstawą doboru próby była lektura 52 raportów, napisanych w czerwcu 2012 r., poddawanych ocenie kryterialnej (opisowej). Na wstępnym etapie badań własnych ułatwiło to wybranie z archiwum tekstów, które różniły się pod względem zaprezentowanej w nich nadwyżki wiedzy, a zarazem pozostałe raporty były podobne do już wybranych, co sygnalizowało nasycenie próby.

do uzyskania nadwyżki wiedzy, za której zasadniczy przejaw uznaje się postrzeganie złożoności rzeczywistości edukacyjnej. Jej zarys przedstawiłam w poprzedniej części tekstu. Kolejną przestrzeń odniesień stanowiły wzajemnie dla siebie raporty diagnostyczne, traktowane jak przykłady praktycznego wykorzystania triangulacji w diagnozach nieformalnych.

W procesie analizy wykorzystałam elementarne techniki pracy z tekstami (dokumentami) przedstawione przez T. Rapleya (2010, s. 194–201). Koncentrują się one na przemilczeniach i/lub opuszczeniach oraz sekwencjach danych i konfiguracjach metod, jak również na sposobach konstruowania argumentów, w tym zwłaszcza źródeł i dowodów, które wykorzystuje diagnosta.

Prezentacja wyników badań

Dokonane w procesie analizy redukcja i kondensacja danych pozwoliły na wyodrębnienie powtarzających się elementów raportów diagnostycznych, które wstępnie uporządkowałam w kilka nie w pełni rozłącznych kategorii, skupionych wokół: (a) zakresu spójności prezentowanego obrazu codzienności edukacyjnej; (b) rodzaju postawy diagnostów wobec opisywanej rzeczywistości; (c) relacji między treścią raportów a teorią pedagogiczną. Ich wzajemne przenikanie się ukierunkowuje prezentację wyników badania.

1. Rzeczywistość jest spójna i/lub oczywista, czyli bliżej świata oczekiwania

Ogląd rzeczywistości edukacyjnej, wpisujący się w tę perspektywę, jest najliczniej reprezentowany w raportach diagnostycznych. Jego zasadniczą właściwością staje się dążenie do ujednoczenia obrazu szkolnej codzienności zgodnie z jakimś założeniem, niekoniecznie uświadomionym sobie przez badacza. Podejście to wiąże się z redukowaniem zróżnicowanych danych, które uzyskano w badaniu niejako pomimo oczekiwań diagnosty lub nawet wbrew nim. Stąd też w studenckich raportach często pojawiają się zwroty czy wyrażenia potwierdzające zgodność wyników z nie zawsze jawnymi założeniami (*uzyskałam dowody potwierdzające założenie*) lub z danymi uzyskanymi z innych źródeł (*spojrzenie na te same kwestie z dwóch stron przyniosło te same rezultaty*).

W początkowej fazie analizy kluczowe dla omawianej kategorii zdawały się pominięcia w ilościowych analizach wyników ankiet, badających klimat klasy. Wręcz narzucały się one czytelnikowi, ponieważ danym zgromadzonym od uczniów za pomocą kwestionariusza poświęcano w raportach proporcjonalnie dużo miejsca (w tym tabel z zestawieniami liczbowymi i ilustrujących je wykresów).

Na czoło działań redukcyjnych wysunęło się wykorzystywanie w opisie klasy szkolnej wyłącznie (lub z reguły) dominujących wartości opcji odpowiedzi na pytania zamknięte ankiety:

Z odpowiedzi respondentów można było wywnioskować, że są w stosunku do siebie w miarę życzliwi. Połowa (51%) lubi pracę w grupie. (...) 62 % uczniów czuje się swobodnie podczas odpowiedzi ustnej, choć aż 51% czuje się podczas niej oceniana przez rówieśników. Również ponad połowa (54%) pomaga swoim koleżankom w nauce (11)³.

Trudno ustalić na podstawie zgromadzonych danych, czy zabieg ten jest efektem diagnostycznego złudzenia, czy wręcz przeciwnie – tylko wytwarza złudzenie, że badani uczniowie są jednomyślni w opiniach, poglądach i działaniach. Niemniej pozbawia on szkolną rzeczywistość problematyczności i pozwala ją bezpiecznie planować zgodnie z doraźnie przydatnym lub jedynym znanym słuchaczowi modelem metodycznym.

Za manipulowanie danymi można natomiast uznać taki rodzaj ich redukcji, który prowadzi do lekceważenia informacji nieprzystających do spójnej wizji zbudowanej w świadomości diagnosty:

Dość niejednoznacznie wyglądają odpowiedzi dotyczące samodzielnego myślenia i łatwości zadań na lekcji (...). Mimo to uczniowie przyznają (60%), iż nauczyciel idzie im na rękę w kwestii dotyczącej proponowanych warunków pracy domowej (10).

Badacz dostrzega pęknięcie w kreowanym przez siebie obrazie klimatu klasy, co powinno kierować jego uwagę ku przyczynom niejednoznacznego postrzegania przez uczniów działań nauczyciela. Marginalizuje jednak tę informację, podporządkowując ją subiektywnie ważniejszemu założeniu, zgodnie z którym pewna wyrozumiałość uczącego rekompensuje jakość jego kompetencji dydaktycznych.

Zbliżonym zabiegiem interpretacyjnym jest pomijanie liczb w sytuacjach, gdy ich wartość nie została przez diagnostę uznana za wystarczający argument potwierdzający jednorodność, z jaką uczniowie odbierają szkolną rzeczywistość:

Odpowiedzi uczniów wyraźnie wskazują na to, że czują się traktowani przez nauczyciela w sposób sprawiedliwy i życzliwy. Wiedzą, że ich opinia jest dla nauczyciela ważna (5).

Uznanie za reprezentatywne opinii wyrażonych przez nieco ponad połowę klasy szkolnej zdaje się wskazywać, że poglądy uczniów mają dla badacza sens o tyle, o ile pozostają zbieżne z jego oglądem sytuacji.

³ Liczby w nawiasach są kodem raportu diagnostycznego, z którego pochodzi cytowana wypowiedź.

Ujawnione w analizach działania redukcyjne występują w raportach w różnych konfiguracjach i nie zawsze łącznie, niemniej ich obecności nie sposób zlekceważyć, choć posługiwanie się liczbą nie jest istotą nieformalnej diagnozy prowadzonej z bliska. Przedstawione zjawiska mogłabym lokować w obszarze niskich kompetencji badawczych słuchaczy, gdyby nie występowały one w określonych kontekstach i nie różniły się od ewidentnych błędów popełnianych w analizie ilościowej.

Dotarciu do części przesłanek, które leżą u źródeł redukcji diagnostycznego opisu rzeczywistości szkolnej, może służyć ogląd raportów dokonany przez pryzmat sekwencji gromadzenia danych oraz konfiguracji metod, czyli aspektów istotnych dla koncepcji badawczych wykorzystujących triangulację metod ilościowych i jakościowych (Flick 2011, s. 157–164). W analizowanej kategorii raportów zdaje się ona dosyć przejrzysta. Słuchacze, wymieniając zastosowane przez siebie metody, zaczynają od ankiety skierowanej do uczniów, co w połączeniu z przewagą wnioskania na podstawie jej wyników lokuje ją na pozycji priorytetowej. W relacji do niej z reguły sytuowany jest wywiad z nauczycielem, traktowany dwojako:

- A. Diagnostujący dąży do tego, by w wywiadzie potwierdzić wnioski z analizy wyników ankiety, dlatego w obu narzędziach posługuje się zbliżonym zakresem pytań:

Pytania były zadawane w oparciu o ankietę.[...]. Słowa nauczyciela są tylko uzupełnieniem tego stanu rzeczy (10).

Nauczyciel potwierdza informacje uzyskane za pomocą kwestionariusza, iż klasa jest bardzo ambitna, zgrana i wyróżnia się na tle innych klas (2).

- B. Diagnosta czuje potrzebę uzyskania dodatkowych i nie zawsze dostępnych uczniom informacji o klasie, dlatego formułuje dyspozycje do wywiadu tak, by wykraczały poza wyniki ankiety:

Przeprowadzona rozmowa z nauczycielem dała mi pełniejszy obraz panujących zasad, norm i relacji panujących w klasie (3).

Pierwsza z konfiguracji występuje w raportach częściej niż druga, jednak obie są podobnie włączane przez słuchaczy w rekonstruowanie klimatu klasy, ponieważ dane z rozmowy z nauczycielem jedynie sporadycznie poszerzają wiedzę diagnosty. W efekcie wywiad odgrywa rolę pomocniczą, a nawet poboczną, czyli jest podporządkowany potwierdzeniu wniosków z analizy wyników ankiety.

Takie badawcze usytuowanie wywiadu jest ugruntowane przyjęciem przez diagnostę jednej ze strategii prezentowania danych występujących w raportach. Może to być: (a) streszczenie wyników rozmowy pozbawione dosłownych przytoczeń; (b) cytowanie fragmentów wypowiedzi jako lakonicznego komentarza do uprzednio sformułowanych wniosków; (c) zamieszczenie namiastki transkrypcji wywiadu, opatrzonej na przykład następującym komentarzem:

W raporcie przedstawione zostaną jedynie niektóre zadane pytania wraz z udzielonymi odpowiedziami (4).

Ujawnione sposoby włączania wywiadu w obszar triangulacji metod i źródeł danych odczytuję jako jednostronne szacowanie trafności nie tyle narzędzia, ile dokonanej przez diagnostę interpretacji wyników ankiet. W tę koncepcję z pewną trudnością wpisują się analizy stopni szkolnych znajdujących się w dzienniku, dlatego w raportach często stanowią one enklawę, rodzaj niezależnej informacji ograniczonej do prostych statystycznych zestawień. Jednak w końcowym efekcie wyprowadzone z nich konkluzje i tak wzmacniają sformułowane wcześniej przez diagnostę wnioski, co ilustrują poniższe przykłady:

Można stwierdzić, że jest to klasa nastawiona także na osiągnięcia (4).

Klasa jest najlepszą ze wszystkich w szkole, co w pełni potwierdzają wyniki otrzymane ze sprawdzianów (10).

W dotychczasowej analizie sekwencji gromadzenia danych i konfiguracji metod nie została uwzględniona obserwacja. Nie jest to wynik przeoczenia, ale nieokreślonego umiejscowienia tej metody w projektach diagnozy, czy nawet jej formalnej marginalizacji, a zarazem jej znaczącej, choć niejawniej roli odgrywanej w ogólnej wymowie raportów. Obserwacja rzadko bowiem staje się źródłem konkretnych informacji, służących wzbogaceniu opisów edukacyjnej codzienności badanej klasy. Wnioski z niej wyprowadzone przyjmują postać dosyć ogólnych wrażeń i sądów, dla których diagnosta szuka potwierdzenia w danych zgromadzonych za pomocą innych metod, przy okazji niejako redukując niewygodne wyniki. Tendencja ta ujawnia się wyraźnie dopiero w syntezach czy refleksjach kończących raport, które zawierają sugestie lub sformułowane wprost wstępne hipotezy, zbudowane na podłożu obserwacji i wytworzonych w ich trakcie opinii, czego przykładem jest następująca wypowiedź:

Z mojego punktu widzenia nie było dla mnie szczególnym odkryciem określenie rodzaju klimatu tej klasy, już pierwsze godziny mojej obecności w szkole sugerowały taki, a nie inny wynik (1).

Paradoksalnie zatem, zmarginalizowana badawczo obserwacja staje się metodą podstawową z punktu widzenia sekwencyjności gromadzenia danych, ponieważ w sposób niejawni kieruje procesem analizy i interpretacji. Sytuacja ta obnaża również pozorną zdominowanie diagnostycznego opisu klimatu klasy szkolnej przez ankietę i uzyskane dzięki niej opinie uczniów. Te bowiem są brane pod uwagę głównie w takim zakresie, w jakim są zbieżne ze wstępną hipotezą postawioną przez diagnostę na podstawie wcześniejszych obserwacji lekcji.

Potencjalnych źródeł analizowanego zjawiska upatruję w szczególnym charakterze obserwacji prowadzonej z perspektywy przyszłego nauczyciela, silnie uwikłanej w procesy antycypacji związanej z wykonywaniem wybranego zawodu. Te przewidywania

niezbyt odległych zdarzeń, po części już praktykowanych pod cudzą kontrolą, są w znacznej mierze kalkami znanych słuchaczowi wzorów i osobistych doświadczeń edukacyjnych, a *niemalo zachowań nauczycielskich jest odtworzeniem dziecięcych zabaw „w nauczyciela”, „w szkołę”* (Czerepaniak-Walczak 2012, s. 15). Chodzi tu nie o świadomie reprodukowane modele, ale *o te znacznie głębiej zinternalizowane, w tym też o wzory rozumienia, których głębokość czyni je niedostępnymi refleksyjnie* (Klus-Stańska 2010, s. 368). Jeśli zatem przyjmiemy za D. Klus-Stańską, że te nawyki umysłowe wpisane są w *tęsknotę za instrumentalnym ładem i kontrolą* (tamże, s. 371) oraz wytwarzają poczucie bezpieczeństwa istotne dla wchodzenia w rolę zawodową, zyskujemy jedno z możliwych wyjaśnień tendencji do kreowania w analizowanych raportach diagnostycznych spójnego i oczywistego świata, w którym dążenie do potwierdzenia osobistych hipotez wypiera jego wielostronny ogląd.

Ponadto nie bez znaczenia dla jakości i emocjonalnego wydźwięku tego oglądu pozostaje fakt, że w okresie formalnego kształcenia przyszłych nauczycieli zostają rozwinięte pewne oczekiwania, eksponujące pozytywne, a nie negatywne aspekty roli zawodowej i postrzegania w niej siebie (Arends 1998, s. 441). Antycypacyjny charakter mają oczekiwania odbiorcze, które J. Reykowski (1974, s. 206) wiąże z projekcją zdarzeń dostarczających jednostce satysfakcji, co pociąga za sobą oczekiwanie szacunku i prestiżu dla siebie, ale także podporządkowania i posłuszeństwa ze strony innych, w tym przypadku uczniów.

W tym świetle znaczenia nabiera relacja studenta – diagnosty z nauczycielem – opiekunem praktyk, możliwa do odczytania z raportów. Da się ją sprowadzić do dwóch zasadniczych kategorii, różniących się zakresem dystansu wobec diagnozowanej rzeczywistości: (a) „Chcę być taka(i)” vs. „Jestem/mogę być lepsza(y)”; (b) „Warto się przyjrzeć i zastanowić”. Pierwsza z nich jest charakterystyczna dla omawianej dotychczas perspektywy opisu diagnostycznego, typu: „rzeczywistość jest spójna i/lub oczywista”. Natomiast właściwości drugiej przedstawię w kolejnej części analiz, łącząc ją z perspektywą „rysy i pęknięcia szkolnej codzienności”.

Na kategorię „Chcę być taka(i)” vs. „Jestem/mogę być lepsza(y)” składają się opisy klimatu klasy, w której uczy lub której wychowawcą jest opiekun praktyk uznany przez diagnozującego za dobrego vs. słabego nauczyciela. Ilustrują to poniższe deklaracje:

Przejmując taką klasę na pewno chciałabym w dużym stopniu czerpać inspiracje z postawy nauczyciela (5).

Taki sposób nauczania jest dla mnie inspiracją do stworzenia modelu nauczania, dzięki któremu w przyszłości będę mogła osiągać takie wyniki, jak nauczyciel w tej klasie (12).

Dowiedziałam się od nauczyciela [autokraty (gs)], że w klasie jest grupa „cwaniaków” (...). Ale 62% uczniów widzi sens i przydatność nauki przedmiotu, połowa

uczy się go chętniej niż innych przedmiotów (...). Podejście młodzieży do nauki zasługuje na mój duży podziw i świadczy, że mam do czynienia ze zdolną klasą (3).

Charakterystyczny dla tej kategorii brak dystansu do badanej rzeczywistości przekłada się na liczne redukcje danych, dokonywane w celu takiego ujednoczenia obrazu, by ten pasował do postawionej tezy. W tej też grupie raportów najczęściej pojawiają się sądy rodem z potoczności pedagogicznej, czego przykładem może być następujące wnioskowanie:

(...) spora większość gimnazjalistów (63%) nie widzi problemu, gdy koledzy z klasy źle się odnoszą do nauczyciela. Niewątpliwie takie zachowanie nie sprzyja wystawianiu przez nauczyciela dobrych stopni. Ponad połowa uczniów jest czasem zła na swoich przyjaciół, gdy przeszkadzają na lekcji. Z tego wynika, że sporo uczniów naprawdę pragnie wynieść wiedzę z odbytych zajęć. (...) Dobra atmosfera na zajęciach jest bardzo ważna, ponieważ większości uczniów zależy na jak najlepszych stopniach (13).

Sprowadzenie niejednoznacznych realiów edukacyjnych do poziomu spójnej „oczywistości” – zestawione z projektem badawczym diagnozy – sygnalizuje także, że badacz odczytuje wyniki mimo przyjętej koncepcji teoretycznej. Wskazuje to na kolejne obszary redukcji występujące w diagnozach prowadzonych z bliska, które obejmują również modele teoretyczne, jako jeden z punktów odniesienia do interpretacji danych, stwarzający możliwość uzyskania „nadwyżki wiedzy”.

2. Rysy i pęknięcia szkolnej codzienności, czyli radzenie sobie z różnorodnością

Niezbyt liczne raporty tworzące tę kategorię wpisują się w typ relacji diagnosty z opiekunem praktyk nazwany: „warto się przyjrzeć i zastanowić”, który nabiera różnych odcieni zależnie od rodzaju refleksji podjętej przez słuchacza. Występujący w nich dystans wobec obserwowanej rzeczywistości edukacyjnej rzadko jest pozbawiony życzliwego zabarwienia, natomiast zasadniczym aspektem postawy diagnosty staje się w tym przypadku autentyczne zainteresowanie realiami. Co znamienne, raporty te nie są wolne od redukcji i uproszczeń, a ich autorzy posługują się sekwencjami gromadzenia danych zbliżonymi do wykorzystywanych w kategorii: „rzeczywistość jest spójna i/lub oczywista”. Nie przedstawiają one jednak realiów edukacyjnych jako nieproblematycznych zdarzeń i niebudzących wątpliwości relacji interpersonalnych.

W dalszych analizach przyjąłam za współczesnymi koncepcjami triangulacji, że rozbieżne wyniki uzyskane dzięki zastosowaniu tej strategii są dla diagnosty szczególnym wyzwaniem i wymagają poszukiwania dodatkowych wyjaśnień empirycznych lub teoretycznych (Flick 2011, s. 127). Pozwoliło to dostrzec, że autorzy raportów wykazują się różną dociekliwością i odmiennie radzą sobie z „nadmiarem” informacji, nie zawsze do siebie przystających, inaczej też konstruują argumenty. Wymienione

kryteria, ujawnione w toku analiz, pozwalają na wyróżnienie kilku podkategorii raportów, które uporządkowałam ze względu na jakość refleksji nad danymi zgromadzonymi w badaniu diagnostycznym.

2.1. Bliżej walidacji, czyli mam kompetencje i władzę

Tradycyjne ujęcie celów triangulacji, na co zwracałam uwagę w pierwszych fragmentach niniejszego tekstu, zbliża ją do walidacji, co w efekcie uwiarygodnia zgromadzone dane, które składają się na w miarę spójny obraz zjawiska. Próbę zastosowania takiego podejścia w raportach diagnostycznych ilustruje poniższa sekwencja wnioskowania:

Jedną z pierwszych rzeczy, których dowiedziałam się o klasie IIIe w pokoju nauczycielskim było to, że klasa jest niezgrana. (...) Moje pierwsze wrażenie po lekcjach w tej klasie było takie, że grupa jest dociekliwa.

(...)

Z ilości ocen można wnioskować, że wiedza uczniów była nieustannie sprawdzana i mierzona, a głównym czynnikiem motywującym do nauki był właśnie stopień.

(...)

Klasa z obserwacji nie wydawała się aż tak konkurować ze sobą, (...) a przeszkadzanie sobie nawzajem [50% wskazań w ankiecie – GS] może wynikać z ogólnej żywiowości uczniów i ich potrzeby komunikowania się ze sobą. Pomimo pozytywnego nastawienia do dyscypliny, uczniom jak najbardziej odpowiada swobodna atmosfera zajęć (70% odpowiedzi twierdzących), co wydaje mi się związane z charakterem przedmiotu. Nauka języka obcego nie byłaby tak efektywna, gdyby na lekcji nie panowała atmosfera komunikacji (11).

Diagnosta wykorzystał w argumentacji swoich sądów dane empiryczne zgromadzone dzięki triangulacji metod i źródeł, jednak jego rozważania zmierzają głównie w kierunku potwierdzenia wyników własnych obserwacji, dokonanych podczas pierwszego kontaktu z klasą. Co znamienne, wiedzę dydaktyczną traktuje on tak samo instrumentalnie, jak wyniki swoich badań. Zbudowany na tej podstawie projekt nauczycielskich działań okazuje się jednak nie tylko adaptacyjny i doraźny, ale też podporządkowany przekonaniom i woli słuchacza, co podkreślają sformułowania dające wyraz odczuwanej przez niego satysfakcji: *udało mi się osiągnąć na lekcji; uczniowie po czasie reagowali zgodnie z moimi oczekiwaniami.*

W omawianym przypadku niespójność diagnozowanego obszaru została najpierw ograniczona przez podporządkowanie jej wstępnej hipotezie, co stworzyło namiastkę walidacji, a następnie zniwelowana dzięki interwencji dydaktycznej słuchacza. Jednak wytworzenie pragmatycznych rozwiązań i ich zastosowanie we własnej praktyce nie stało się dla diagnosty kolejnym impulsem do refleksji, wykraczającej poza krótkotrwałą efektywność mierzoną wynikami sprawdzianu. Jego wrażliwość na pęknięcia

obrazu klasy szkolnej została radykalnie ograniczona poczuciem zadowolenia ze swoich kompetencji.

2.2. Bezradność przy sprzecznościach, czyli nieprzydatność teorii

Wykorzystanie strategii walidacyjnych, z ich zaletami i ograniczeniami, nie dla wszystkich diagnostów jest zadaniem łatwym, nawet jeśli niespójność wypływa z rozbieżności między własną obserwacją a danymi uzyskanymi z innych źródeł i innymi metodami. Swoistą bezradność wobec właściwości diagnozowanej rzeczywistości dostrzec można w poniższej sekwencji:

Uczniowie z zaangażowaniem uczestniczą w pracach w grupie (...) co świadczy o dobrych relacjach panujących w klasie. Jednak sami tego nie dostrzegają, sądzą raczej, że klasa jest słabo zgrana.

(...)

Być może swoboda, jaka panuje na lekcjach z przedmiotu (X), jest zupełnie odmienna od atmosfery, jaką uczniowie znają z innych lekcji? Powoduje to, że nie do końca potrafią się tutaj odnaleźć.

(...)

Po przeanalizowaniu informacji (...) rysuje się dosyć eklektyczny obraz klasy. Rzeczywistość różni się od modelu zastosowanego w diagnozie, który określiłabym jako życzeniowy, jednak bez pomysłu, jak wcielić go w życie (6).

Tylko w części argumentów diagnosta przywołuje dane empiryczne zgromadzone w badaniu, nie podejmując przy tym próby szukania między nimi relacji, co sprawia, że sformułowane wnioski pozostają na powierzchni zdarzeń. Jednak zaskoczenie niejednoznacznością znanego słuchaczowi, czyli oswojonego wycinka rzeczywistości prowadzi go do poszukiwania hipotetycznych i zdroworozsądkowych wyjaśnień, które traktuje w swoich rozważaniach jak równoważne danym empirycznym. Na tym też kończy się jego aktywność poznawcza.

Diagnosta jedynie odnotowuje różnice, natomiast ani nie zestawia swoich przypuszczeń z dostępnymi lub nowymi informacjami o diagnozowanej klasie, ani nie odnosi ich do wiedzy, która stanowiła podstawę modelu badawczego. Tę ostatnią traktuje zresztą jak zbędny balast czy rodzaj gorsetu, w który trzeba wcisnąć rzeczywistość, co paraliżuje nie tylko jakąkolwiek refleksję edukacyjną, ale i upośledza pragmatyczny wymiar diagnozy.

2.3. Pogłębianie obrazu, czyli szkoła jako wzywanie poznawcze

Diagnoza traktowana jak wyzwanie poznawcze wyrasta z rzeczywistego zainteresowania realiami, w których diagnosta funkcjonuje lub będzie niebawem działał. To sprawia, że czasami pojawia się u niego uczucie niedosytu, połączone ze świadomością, że nie wszystkie zdarzenia, z którymi się styka lub których doświadcza, można jednoznacznie wyjaśnić. Przykładów dostarczają następujące fragmenty dwóch syntez cząstkowych:

Moglibyśmy powiedzieć, że atmosfera porządku nie przytłacza uczniów (...). Pojawia się jednak coś, co trudno wyjaśnić na podstawie danych z ankiety: jedną z największych szkolnych przyjemności jawi się dzwonek oznajmujący koniec lekcji (1).

Rzut oka na dane i widać, że znów wcześniejsze hipotezy zaczynają się burzyć. (...) Jeszcze większe ambiwalencje wywołują odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel podkreśla wartość i ważność wiedzy zdobywanej na lekcjach. Respondenci podzielili się na 3 omalże równe grupy (potwierdzającą, przeczącą i zachowującą obojętność), co każe postawić pytanie: czy może sam nauczyciel nie jest do końca przekonany, że uczy czegoś, co jest ważne i to wahanie wylapują uczniowie? (7).

Widoczne w wypowiedziach diagnostów otwarcie pola do namysłu jest jedną ze strategii radzenia sobie z „nadwyżką wiedzy”. Niektórzy też na postawieniu pytania zdają się kończyć, bo na przykład – jak to miało miejsce w drugim z przytaczanych przypadków – nauczyciel odmawia komentarza lub zbywa rozmówcę ogólnikami. Wówczas pojawić się może krytyczna refleksja nad ograniczeniami zgromadzonych danych empirycznych, które nie pozwalają na poszerzenie zakresu wyciąganych wniosków: *badanie byłoby bardziej miarodajne, gdybym potrafiła powiązać ze sobą obie grupy danych; przy powtarzaniu badania na pewno rozmawiałabym z innymi nauczycielami*. Wypowiedzi te można również traktować jako sygnał, że diagnosta nabywa kompetencji metodologicznych, które nakazują mu zachowanie ostrożności we wnioskowaniu na podstawie niewystarczających informacji.

W sytuacji niepełnych i przy tym niejednorodnych danych stosunkowo nieliczni diagnostyci sięgają do modeli teoretycznych, które stanowiły podstawę projektu badawczego i kryjącej się za nimi wiedzy:

Z zebranych danych wylania się obraz klasy funkcjonującej na pograniczu klimatu bezosobowego profesjonalizmu i interpersonalnej zgody, ceniącej sobie zarówno towarzystwo kolegów, jak i dobre stopnie. (...) O ile uczniowie są świadomi stawianych przed nimi wymagań, o tyle uważają, że grupa o lepszych ocenach jest faworyzowana, a słabsi pozostawieni sami sobie (...). Głównym źródłem prawa jest nauczyciel, (...), ogólnie życzliwie nastawiony wobec klasy (14).

Potraktowanie modelu teoretycznego jak umownej konstrukcji pozwala w pewnym zakresie uporządkować obraz codzienności edukacyjnej bez redukcji jego różnorodności, ale – co ilustruje powyższy przykład – nie gwarantuje dostrzeżenia mniej oczywistych relacji. Te udaje się wykryć tylko niewielu diagnostom, którzy w swoim oglądzie realiów szkolnych odwołują się także (mniej lub bardziej bezpośrednio) do wiedzy o alternatywnych rozwiązaniach stosowanych w nauczaniu/uczeniu się lub przyjmują punkt widzenia innego modelu niż dominujący. Uwzględnienie takiej poszerzonej perspektywy owocuje na przykład formułowaniem następujących spostrzeżeń:

Uczniowie z pewnością nie uważają nauczyciela za niezycziwego. (...) z drugiej strony klasa świetnie mieści się w schemacie instytucjonalnego porządku, jeśli chodzi o ogólną tolerancję dla bezsensownych wymagań nauczyciela. Uczniowie nie widzą problemu w swoich złych ocenach, nadmiernym przywiązaniu nauczyciela do dyscypliny i jego obojętności co do ich życia pozaszkolnego. Przyzwyczaili się do tego i nie widzą w tym niczego niepokojącego (...) tyle tylko że 2/3 z nich czeka z utęsknieniem na koniec lekcji i nie interesuje się przedmiotem, a przy tym nie mają odwagi się zapytać nauczyciela, gdy czegoś nie rozumieją (8).

Pojawiający się w powyższej wypowiedzi namysł nad ukrytymi założeniami, które regulują pracę na lekcji, wykracza już poza osąd diagnostyczny, ponieważ zawiera zaczątek krytycznej refleksji, możliwej tylko w przypadku uzyskania dystansu wobec nauczycielskich praktyk powszechnie uznanych za oczywiste.

Co znamienne, tylko w raportach zawierających pogłębiony obraz realiów klasy szkolnej na dalszy plan zostaje odsunięty praktyczny walor natychmiastowej użyteczności, a proponowane rozwiązania biorą pod uwagę możliwe konsekwencje ich wdrożenia. Te ostatnie jednak rzadko wykraczają poza ramy działań nauczyciela, których efekty – co diagności zauważają – są odczuwane przede wszystkim przez uczniów.

Potencjalność „nadwyżki wiedzy” w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy

Poszukując odpowiedzi na pytanie o możliwość zgromadzenia w nieformalnej diagnozie edukacyjnej wiedzy o większym potencjale niż prosta suma danych z odmiennych źródeł i uzyskanych różnymi metodami, podjęłam próbę ustalenia, w jaki sposób diagności konstruowali obraz badanego przez siebie wycinka rzeczywistości. Podkreślić przy tym należy, że specyfika diagnozowanego obszaru, choć ważna dla przebiegu kształcenia, wymyka się instytucjonalnym badaniom zewnętrznym, jest też względnie niezależna od profesjonalnych diagnoz psychologiczno-pedagogicznych. Rolę odmiennego horyzontu poznawczego, wykraczającego poza mikrokosmos szkoły i zarazem wpisanego w projekt badawczy, w pewnym sensie odgrywały alternatywne wobec siebie teoretyczne modele klimatu klasy, przyjęte za K. Konarzewskim (2004, s. 143–157).

Ujawniony w toku analiz sposób prezentowania sytuacji szkolnych, w których badacz jest zanurzony, potwierdza postawioną na wstępie tezę o potencjalnym charakterze „nadwyżki wiedzy” uzyskiwanej w diagnozach prowadzonych z bliskiej perspektywy poznawczej, przy czym uwarunkowania tego zjawiska daleko wykraczają poza techniczne aspekty metodologiczne. Jednym z nich, znaczącym dla niniejszych roz-

ważną, jest szczególna relacja między diagnostą-adeptem nauczycielskiej profesji a rzeczywistością edukacyjną, którą on poznaje i po części współtworzy. Na ograniczenia interpretacyjne wynikające z uwikłania tej relacji w proces antycypacji zawodowej wskazałam w części analitycznej tekstu. Poniżej natomiast zwrócę uwagę na te wyniki badań, które można odnieść również do diagnoz nauczycielskich.

W analizowanych opisach diagnostycznych dominuje skłonność do ujednociania obrazu szkolnej codzienności. Choć wiąże się ona z różnymi sposobami redukcji danych, rzadko jest efektem tylko niedostatku umiejętności analitycznych. Zarówno pominięcia w analizach ilościowych, jak i występujące w raportach sekwencje danych i konfiguracje metod są pochodną dążenia diagnostów do potwierdzenia spójności uzyskanych wyników z nie zawsze jawnymi własnymi oczekiwaniami. Takie przetwarzanie danych empirycznych jest zawłaszczaniem odmiennego horyzontu poznawczego i wtłaczaniem go w obszar znaczeń bliskich badaczowi, co wyklucza możliwość podjęcia namysłu nad oficjalnymi bądź ukrytymi założeniami organizującymi praktykę edukacyjną. Znamiennym przykładem staje się tu pozorne zdominowanie opisu klimatu klasy przez opinie uczniów, zgromadzone za pomocą ankiety, ponieważ są one w gruncie rzeczy instrumentalnie wykorzystywane do argumentowania założeń poczynionych przez diagnostę lub potwierdzenia trafności odczytania przez niego sytuacji szkolnej. Co znaczące, głównym źródłem tezy o charakterze pewników, które prowadzą do redukcji możliwej do uzyskania „nadwyżki wiedzy”, staje się swobodna obserwacja dostarczająca badaczowi ogólnych wrażeń i opinii, najczęściej uwikłanych w relacje interpersonalne z uczniami klasy lub ich nauczycielem.

Zjawiska tego typu D. Tripp (1996, s. 35–37) wiąże z powszechnym wśród nauczycieli osądem refleksyjnym, u którego źródeł leżą sądy o charakterze osobistym i etycznym, kryjące się za decyzjami praktycznymi. Zastępuje on złożony osąd diagnostyczny i prowadzi do uzasadniania celowości działań rutynowych, uniemożliwiając dostrzeżenie problematyczności zdarzeń. W wielu analizowanych raportach osąd refleksyjny – pozornie niewidoczny, bo niewyrażony wprost – decyduje o sposobie prezentacji codzienności edukacyjnej, podporządkowując ją dokonanej przez diagnostę ocenie nauczyciela-opiekuna praktyk. Przez ten sam pryzmat postrzegani są następnie uczniowie, osiągnęte przez nich wyniki i relacje między nimi, co redukuje myślenie o ich zróżnicowanej aktywności do reagowania na działania nauczyciela. Trudno nie dostrzec pokrewieństwa takiego toku myślenia z kierowniczym modelem nauczania i jego transmisyjnymi przesłankami. Jest on traktowany jak „oczywisty” czy wręcz „naturalny”, co owocuje interpretowaniem wyników diagnozy może nie wbrew, ale pomimo koncepcji pedagogicznych stanowiących podstawę gromadzenia danych. Przykłady syndromów takiego widzenia świata edukacji przez nauczycieli oraz jego efekty decydujące o niewydolności szkoły znaleźć można w tekście S. Dylaka (2005, s. 43–65) pod znaczącym tytułem: *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*.

Poczynione spostrzeżenia prowadzą do sprobmatyzowania postulatu B. Niemierki (2009, s. 30, 51), dotyczącego wprowadzenia w obszar nauczycielskiej diagnozy uściślonego rozpoznawania składników rzeczywistości edukacyjnej. W praktyce bowiem nad ścisłością definiowania i klasyfikowania przewagę zyskuje nie tylko osąd refleksyjny połączony z osobistymi emocjami, ale także zdrowy rozsądek i potoczność pedagogiczna, przed którymi nie zabezpiecza charakterystyka modeli teoretycznych uwzględnionych w projekcie badania. Również zdobycie się nauczyciela-diagnosty na emocjonalny dystans wobec rzeczywistości, co jest zadaniem trudnym, jeśli nie niemożliwym, niekoniecznie podniesie jakość uzyskanych wyników i wyeliminuje zjawisko nadawania indywidualnym ocenom statusu faktów. Troska o rzetelność i trafność diagnoz wykazywana przez badacza zanurzonego w szkolne realia przejawia się, jak twierdzi S. Brookhart (2003), zabieganiem o wystarczalność zgromadzonych informacji, ich wieloaspektowość oraz powiązanie z namysłem nad potencjalnymi konsekwencjami wdrożenia uzyskanych wyników w praktykę edukacyjną.

Podjęty z zarysowanej perspektywy ogląd przeprowadzonych analiz wskazuje, że czynnikiem znaczącym, jeśli nie decydującym dla odkrycia przez diagnostę istnienia „nadwyżki wiedzy”, w rozumieniu zaproponowanym przez U. Flicka (2011, s. 81), staje się jego rzeczywiste zainteresowanie realiami własnej pracy, traktowanymi jak rodzaj wyzwania poznawczego. W konsekwencji na znaczeniu zdają się tracić techniczne umiejętności metodologiczne, które niewiele odbiegają od siebie w obu grupach omawianych raportów, natomiast w różnym zakresie ujawnia się rola teorii pedagogicznych. Diagnosta, który z jakichś względów nie zredukował uzyskanych danych, staje wobec problemu ich wielości i niespójności, co utrudnia mu schowanie się *w cieniu własnej wiedzy – może ciasnej, ale własnej i jakoś uporządkowanej* (Dylak 2005, s. 55). Jeśli w takiej sytuacji zlekceważy on możliwość sięgnięcia do wyjaśnień teoretycznych lub potraktuje je jak przyciasny gorset, w który będzie starał się wtłoczyć realia, odkryje swoją bezradność, a ta upośledza zarówno refleksję nad działaniem, jak i pragmatyczny wymiar diagnozy.

Z kolei instrumentalne posłużenie się przesłankami wybranej koncepcji dydaktycznej pozwala jedynie na ich adaptacyjne włączenie w projekt nauczycielskich działań, zgodnie z *modernistyczną wiarą, że jest możliwe (...) wygenerowanie z dowolnej teorii społecznej, którą uznamy za słuszną, podstawowych instrukcji zawierających implikacje dla praktyki, a następnie ich implementacja w działaniach społecznych* (Klus-Stańska 2010, s. 371). Uzyskane dzięki temu uporządkowanie ambiwalentnej rzeczywistości edukacyjnej podporządkowane zostaje potrzebie osiągnięcia doraźnych celów, najczęściej sprowadzanych do poprawienia wyników nauczania.

Dopiero odczytanie modelu teoretycznego jako umownej konstrukcji, odmiennej od własnego oglądu realiów kształcenia, otwiera diagnostom drogę do dostrzeżenia względności własnych sądów oraz problematyczności działań. Taki rodzaj dystansu może stać się impulsem do zmiany, jeśli wiązać się będzie – jak zauważa D. Klus-Stańska (tamże, s. 106–112) – z otwarciem przestrzeni interpretacyjnej, w której po-

jawia się pytania o kluczowe założenia teoretyczne przyjętej koncepcji kształcenia oraz o związane z nią wartości i ideologie. Jednak refleksja nad złożonością szkolnej codzienności, która pojawia się w analizowanych raportach, choć osłabia praktyczny wymiar natychmiastowej użyteczności nieformalnej diagnozy, rzadko wykracza poza obszar działań dydaktycznych możliwych do podjęcia przez nauczyciela oraz potencjalne efekty tychże odczuwane przez uczniów.

M. Czerepaniak-Walczak (2012, s. 20) nazywa takie próby interpretacji wystarczającą, a nawet wysoką kompetencją alfabetyczną, wiążąc czytanie tego, co dzieje się w sytuacji edukacyjnej, nie tylko z obowiązkiem, ale też z pewną przyjemnością. Stwierdzenie to wzmacnia trafność sformułowanego uprzednio wniosku, który wskazuje na decydującą dla uzyskania przez diagnostę „nadwyżki wiedzy” o bliskich mu realiach szkolnych – rolę osobistego zainteresowania, stymulującego aktywność poznawczą i otwartość na dyskursywność praktyk edukacyjnych. Co ważne, właściwość ta zdaje się względnie niezależna od bagażu doświadczeń nauczycielskich, bo wpisuje się w poznawcze mechanizmy motywacyjne, które wiążą się między innymi z ciekawością poznawczą, oczekiwaniami, aspiracjami oraz formami niezgodności poznawczej (Łukaszewski, Doliński 2000, s. 445).

Konkluzje

Potraktowanie nieformalnej diagnozy edukacyjnej jako drogi prowadzącej do dostrzeżenia niejednoznaczności i problematyczności zdarzeń, z którymi nauczyciele stykają się na co dzień, sprawiło, że rozważania podjęte w niniejszym tekście podporządkowałam poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o możliwość nadania jej wynikom sensu wykraczającego poza doraźne decyzje dydaktyczne, sensu nazywanego we współczesnej triangulacji „nadwyżką wiedzy”. Takie rozumienie diagnozy ułatwia łączenie refleksji i pragmatyzmu, co zbliża ją do koncepcji *praxis*, umożliwiającej nauczycielom (czy kandydatom do tego zawodu) integrowanie poznawania i zmieniania nie tylko rzeczywistości edukacyjnej, ale także własnego potencjału, w którym to procesie niebagatelną rolę odgrywa przenikanie się teoretycznego horyzontu refleksji nad działaniem i horyzontu zmieniających się nauczycielskich doświadczeń.

Fakt, że tylko część z badanych raportów diagnostycznych osiąga poziom pogłębionej refleksji, nie oznacza nieprzydatności nauczycielskiego diagnozowania czy jego podrzędności wobec badań zewnętrznych. Swój edukacyjny sens mają bowiem i działania adaptacyjne podejmowane na podstawie uzyskanych wyników, i pewne oswojenie czy uporządkowanie rzeczywistości, w której działa nauczyciel. Mogą się one stać punktem wyjścia do podejmowania prób wykraczania poza dotychczasowe doświadczenia (zob.: Czerepaniak-Walczak 2012, s. 21), jeśli tylko ich techniczny

charakter nie zdominuje perspektywy postrzegania przez nauczyciela świata szkoły, a praktyka stanie się dla niego impulsem do sięgania po teorię. Jednym z warunków wystąpienia tego procesu jest otwarcie nauczyciela-diagnosty na odmienne od własnego postrzegania rozumienie i interpretacje zdarzeń edukacyjnych oraz wewnętrzne zaakceptowanie przez niego działania w warunkach ograniczonej pewności, co obarcza każdy wybór namysłem nad jego potencjalnymi konsekwencjami. Ponieważ działanie poza dostarczoną informacją i poza dostarczoną umiejętnością decyduje jednocześnie o profesjonalizmie nauczyciela (Kwiatkowska 2008, s. 184), czyni problematycznym zarówno oczywisty charakter nabywania przez nauczycieli kompetencji diagnostycznych, jak i ich ateoretyczny czy wyłącznie techniczny charakter.

Bibliografia

- ARENDS R.I., 1998, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- BROOKHART S., 2003, *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, Educational Measurement, Issues and Practice, Winter (22,4).
- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., 2012, *Ile techné, ile praxis?*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(59).
- DYLAŁ S., 2005, *W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. 3, GWP, Sopot.
- FLICK U., 2011, *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GOŁĘBNIAK B.D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań.
- GROENWALD M., 2007, *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów*, [w:] M. Strzyż, A. Zieliński (red.), *Region w edukacji przyrodniczo-geograficznej*, Wydawnictwo Instytutu Geografii Akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- KASÁČOVÁ B., CABANOVÁ M., 2011, *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.
- KLUS-STAŃSKA D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- KONARZEWSKI K., 2004, *Struktura i klimat klasy*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H., 2008, *Pedeutologia*, WSiP, Warszawa.
- ŁUKASZEWSKI W., DOLIŃSKI D., 2000, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red. nauk.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, GWP, Gdańsk.
- MIZEREK H., 1999, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- NIEMIERKO B., 2001, *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] B. Niemiecko, M. Szmigiel (red.), *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, PANDIT, Kraków.
- NIEMIERKO B., 2009, *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- POLAK K., 2002, *Podążając ku niewidzialnemu. (Teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
- RAPLEY T., 2010, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- REYKOWSKI J., 1974, *Eksperymentalna psychologia emocji*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- TRIPP D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa.
- WALCZAK B., 2010, *Analiza danych ilościowych i jakościowych*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność*, Wydawnictwo UJ, Kraków.

Problems with “a surplus of knowledge” in a diagnosis conducted from a close perspective

In many theories on teacher professionalism the role of diagnostic competencies for the responsible construction of the educational process is emphasised. On the other hand, if conducted from a close cognitive perspective, the diagnosing is inevitably burdened not only with subjectivism but also with the schematic character and certain instability of the teacher’s judgments. It is assumed that the validity of diagnostic tools is supported by employing methodological triangulation making it possible to arrive at something of “a surplus of knowledge” and to grant the collected results a meaning that goes beyond short-term instructional decisions.

In this text I analyse various aspects of informal diagnoses, in which the triangulation strategy was applied, thus unravelling issues that hinder the collection of knowledge of a potential greater than just the sum of various data obtained through different methods. Among them, the most significant are different forms of reduction of complex aetiology leading to a non-problematic and coherent picture of educational reality. What also results from the analyses is the fact that the possibility of achieving or only seeking “the surplus of knowledge” is determined by a diagnostician’s personal interest in the school world, put by psychologists among cognitive motivation mechanisms.

The undertaken reflections cover the methodological, pragmatic and reflexive dimensions of educational diagnosis, and this is why, on the one hand, they reveal the role of the diagnostician’s curiosity and pedagogical theory in recognising and interpreting school situations, and, on the other hand, they provide empirical data for rumination on the concept of *praxis* in teacher education as formulated by M. Czerepaniak-Walczak.

Keywords: *educational diagnosis, methodological triangulation, teacher’s diagnostic competencies*